PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 13 1 WRZEŚNIA 1935 ROK XIV

O WYCHOWANIU NOWEGO OBYWATELA-PAŃSTWOWCA.

„Przyjaciel Szkoły" w szeregu artykułów przedstawił „Plan pracy wychowawczej i naukowej" we wszystkich klasach szkoły powszechnej.*) Rozczytując się w tychże, dochodzimy łatwo do wniosku, że plan pracy wychowawczej — bo o tejże obecnie pisać będziemy — jest tak obszerny, że należy działalność wychowawczą nauczycieli poddać pewnej syntezie. Po otrzymaniu syntezy należy znowu porównać ją z zasadniczą ustawą o ustroju szkolnictwa z r. 1932. Jeżeli porównanie to pokryje się z ustawą, a przedewszystkiem z jej duchem, przekonamy się, że „Plany" te i próby ich realizacji czy sama realizacja są celowe, zgodne z postulatami ustawy. Ustawa ta zaś nie jest niczem innem, jak tylko wykładnikiem postulatów życia zbiorowego, społecznego, narodowego, religijnego, państwowego itd.

O co właściwie chodzi?

O wychowanie nowego czy innego człowieka, społecznika, obywatela, narodowca, państwowca itd.

Już Diogenes w czasach starożytnych szukał z latarką w ręku wśród jasnego dnia „człowieka". I podobno nie znalazł go w ówczesnej demokracji. Bo ten „człowiek" miał być wychowany. A wychowanie — to umoralnienie w najgłębszem i najszerszem tego słowa znaczeniu. Umoralnienie to wypływać może jedynie z poznania, zrozumienia, ukochania i wprowadzenia w życie we wszystkich jego przejawach, w myślach, uczuciach i całej działalności istoty „człowieka". A istota „człowieka" — to zasady, cele i środki, jakiemi rozporządzają wszystkie religje, tworząc jego charakter.

---

*) Patrz *P. S.* Rok 1934: Nr. 10 — kl. I, Nr. 11 — kl. II, Nr. 12 — kl. V, Nr. 13 — Plan wychowawczy kierownika szkoły, Nr. 17 — kl. III, Nr. 18 — kl. IV, Nr. 19 — kl. VI i Nr 20 — kl. VII.

Cała historja wychowania, a poczęści i historja filozofji świadczą o tem, że każda epoka, stawiając ideały wychowawcze, poszukiwała dalej „człowieka". Po twórcach systemów wychowawczych i filozofach zabrali głos i biologowie. Ich „Credo" — to ewolucja nieograniczona. Zastanawiają się nad problemem możliwości powstania nowego „gatunku" ludzi, którzy na obecnych będą tak patrzeć, jak my dzisiaj to robimy, spoglądając z góry na domniemanych przodków ze świata zwierzęcego.

Cóż my obecnie stwierdzamy?

Otóż po wielkiej wojnie prawie we wszystkich państwach Europy, a także w niektórych państwach innych części świata jesteśmy świadkami dążności do wychowania nowego typu człowieka, obywatela. Ten typ nowego człowieka, obywatela, ma być osiągnięty przez pozytywne ustosunkowanie się do przedstawionego czy określonego ideału, jako też czynnego urzeczywistnienia tegoż. Bierne poddawanie się tylko działaniu czynników zewnętrznych dziś nie wystarcza; jednostka, dążąca do ideału, ma być, względnie musi być, czynna, aktywna.

I stąd płynie nakaz pierwszy: aktywizm dziecka od pierwszego dnia, w którym przekroczyło próg szkoły poprzez branie udziału w życiu zbiorowem całej klasy, czy oddziału, a następnie we wszystkich organizacjach o charakterze społecznym, narodowym, religijnym, państwowym, charytatywnym itd. na terenie szkoły. Ten aktywizm zaszczepiony i przyjęty ma wydać bujny plon w życiu późniejszem po opuszczeniu ścian szkoły każdego stopnia.

Jakie formy przybrał ten „aktywizm" w Bolszewji od roku 1917, we Włoszech od r. 1922, czy w Niemczech od r. 1933 po szkołach w tych państwach, wiemy nietylko z prasy, ale przedewszystkiem z pism fachowych i publikacyj. To nowe wychowanie pokoleń, czynnych prawie od kilku lat życia, nie zależy tylko od samych metod wychowawczych, ale od ideologji, która w psychice młodych pokoleń ma wytworzyć wielkie zmiany, równające się zupełnej przemianie obecnej wartości. Spostrzegamy te objawy nawet w tych państwach, w których zasady demokratyczne w XIX wieku silnie się przyjęły i zakorzeniły, gdzie poczucie wartości każdej jednostki było szanowane

i to dość wysoko. Dziś patrzymy na zmianę stosunku jednostki do ogółu i naodwrót — ogółu do jednostki.

Jakież żądania stawia się pod tym względem w nowych programach wychowawczych?

Zagadnienie stosunku jednostki ludzkiej do ogółu było zawsze bardzo trudne do rozwiązania, a w rezultacie prowadziło do antynomji. Zadawano pytania: czy jednostka istnieje dla zorganizowanego społeczeństwa t. j. dla państwa, czy państwo dla jednostki. Odpowiedzi były różne. Jedni twierdzili, że musiały naprzód istnieć jednostki, zanim poczęły się z nich tworzyć gromady, społeczeństwa itd. Z tego wynika, że jednostki są bytami pierwotnemi, a społeczeństwa ogniwami pochodnemi. Jeżeli jednostki się zrzeszały czyli uspołeczniały, to czyniły to we własnej sprawie, w osobistym interesie czy to w celu skuteczniejszej walki z innemi grupami, czy też z przyrodą, czy wreszcie w uprzyjemnianiu sobie współżycia. Jednem słowem to zrzeszanie się, uspołecznianie się, państwowość, nie posiada innego celu jak ten, by jednostkom w utworzonem państwie było dobrze. Jest to stanowisko zarówno nominalizmu średniowiecznego, jak późniejszego demokratycznego liberalizmu.

To rozumowanie zdaje się jest zupełnie proste, ale w konsekwencji doprowadzić musi do rozstroju społecznego, a nawet do anarchji. Bo jeżeli dobro jednostki jest racją społeczeństwa czy państwa, to może ona z życia społecznego wyciągnąć jak najwięcej korzyści i to postępowanie nie może być brane za złe. Jeżeli tak samo postąpi dużo jednostek, czy ostoi się całość, państwo?

Z takiego ujęcia rozumowania wypływa żądanie: uspołecznienia jednostek t. j. zmniejszenia praw każdej jednostki, a pomnożenia obowiązków w stosunku do społeczeństwa, narodu czy państwa. Bo każda jednostka rodzi się w zorganizowanem społeczeństwie, korzysta z jego opieki, usług i wychowania, wobec czego społeczeństwo jest wcześniejsze niż ona i trwać będzie po jej śmierci. Zatem społeczeństwo jest bytem pierwszym, a jednostka ogniwem wtórem. Jest ona tylko komórką w organiźmie państwowym, która to komórka nie żyje dla siebie samej, ale dla całości organizmu. Stąd wypływa wniosek, że wartości niezależnych od całości jednostka nie po-

siada, że zbiorowość może ją nawet złożyć na ołtarzu własnego dobra, wyzyskać ją zupełnie lub zniszczyć. Takie jest stanowisko filozoficzne realizmu, począwszy od Platona, poprzez wszelkie odcienia panteizmu, aż do „państwowych" ideologij obecnych czasów, czy do idei kolektywistycznej w Bolszewji, która wprost zaprzecza samodzielności każdej jednostce i zupełnie ją pochłania.

Stąd płynie nakaz drugi: Wychowanie państwowe objąć winno każde dziecko od pierwszego roku nauczania i to nawet wtedy, gdyby dane „państwo" tworzyły różne narody, mające w konstytucji zagwarantowany samorząd narodowy wzgl. wyznaniowy. Wychowanie państwowe ma dać nowego obywatela „państwowca", który żyć będzie nie dla siebie, ale dla całości, zbiorowości, dla niej pracując i dla niej poświęcając się.

W tym kierunku zmierzają i plany wychowawcze.

Każdy uczeń ma być „państwowcem" od chwili poznania godła czy hymnu państwowego, aż do ofiar z mienia a nawet z życia za to państwo poza murami szkoły, gdy przyjdzie po temu potrzeba.

Dążenia te do wytworzenia „obywatela-państwowca" niejako wyższego od obywatela dzisiejszego, czy wczorajszego, nazwano „nowym humanizmem". W tym humaniźmie nie chodzi o wychowanie przy szczególnem uwzględnieniu studjów klasycznych, względnie literackich czy artystycznych, ale o wychowanie tego obywatela-państwowca, o którym wyżej mówiliśmy.

W tem wychowaniu „państwowem" mieści się bez reszty wychowanie: społeczne, duchowe, techniczne w kierunku nietyle poznania, ile opanowania przyrody, fizyczne itd.

Teraz zastanówmy się, do czego zmierza wychowanie religijne, moralne w tem wychowaniu „państwowem". Wychowanie religijne, moralne opuściliśmy, wymieniając wyżej pewne gatunki tegoż, mieszczące się „bez reszty" w wychowaniu „państwowem". Uczyniliśmy to z rozmysłem.

Aby współżycie jednostek w społeczeństwie czy państwie było możliwe, musi ono opierać się na altruiźmie. Tem bardziej nie można marzyć nawet o stworzeniu nowego, doskonalszego człowieka bez spotęgowania w nim pobudek altruistycznych.

Pogodzenie bowiem egoizmu z altruizmem, wolności z autorytetem, własnego interesu z dobrem ogólnem, jednem słowem indywidualizmu z podporządkowaniem się zbiorowości jest trudne do osiągnięcia w płaszczyźnie rzeczy doczesnych. Zbyt silny jest w każdym z nas instynkt egoizmu, by można go zupełnie oddać na usługi „dobra ogółu powszechnego“ itd. Czemże jest w gruncie rzeczy owo „dobro ogółu“? Jest ono „dobrem“ innych jednostek z wyłączeniem tego, co było altruistyczne, a więc nie jest „dobrem“ powszechnem. Z tego wydedukować łatwo można, że i państwo w abstrakcji od jednostek, z których się składa, to może tylko fikcja myślowa. Jeżeli czynimy jakąś ofiarę dobrowolnie czy pod przymusem własnego egoizmu, korzystają z niej zawsze jednostki bliższe lub dalsze, obecnie żyjące lub przyszłe, ale jednostki niekiedy wcale nieliczne. Altruizm jednych służy więc egoizmowi drugich. Czy wobec tego możliwy będzie ów altruizm, jeśli się ma na względzie, jako zasadę uspołecznienia, czy upaństwowienia, jedynie ziemskie korzyści?

I tu wkracza religja. Sankcjonuje ona instynkt społeczny człowieka, odnosząc go do Boga, jako Stwórcy natury ludzkiej; życie zatem w społeczeństwie, w przystosowaniu się do bliźnich, zatwierdza ona jako obowiązek moralny, a więc nie jest rzeczą samego tylko interesu jednostek. Kiedy na straży tego interesu stoi dostatecznie inny instynkt np. samozachowawczy, instynkt miłości własnej, to religja go nie podsyca, ale ogranicza i krępuje przykazaniem miłowania bliźniego, jak siebie samego. A antynomję między interesem jednostek rozstrzyga religja w ten sposób, że ostatecznie żadna z nich nie istnieje tylko dla drugich, ale wszystkie istnieją dla Boga i wieczności, którą osiągnąć można, służąc jedne drugim. Przecież na tej zasadzie — miłości i ofiary — buduje religja najpierwszą i najprostszą społeczność, którą jest rodzina, tą zasadą religja każe regulować współżycie grup większych, aż do tworów państwowych i stosunków międzynarodowych włącznie.

W świetle religji traci sens pytanie, czy jednostka jest dla społeczeństwa, czy społeczeństwo dla jednostki, bo zarówno jedno jak i drugie jest prawdą. Społeczeństwo jest dla jednostki, bo życie w społeczeństwie ułatwia człowiekowi osiągnięcie jego

ludzkich przeznaczeń, ale i jednostka jest dla społeczeństwa, bo jednem z tych przeznaczeń człowieka jest służenie innym ludziom. Ostatecznie jednostka i społeczeństwo istnieją dla realizacji zamierzeń Bożych, sięgających w wieczność królestwa miłości.

Idziemy dalej. — Religja rozwiązuje i inne zagadnienia życia w społeczeństwie, zagadnienie wolności i autorytetu. Każda jednostka ludzka ma jeszcze i tę wyższość nad wszelką władzą ziemską, że jest przeznaczona do życia wiecznego, a władza jest tylko doczesną. Jednostka przez udoskonalenie i zbawienie duszy osiąga cele duchowe, a władza ziemska ma jej w osiągnięciu tych celów dopomóc. Ale ta sama jednostka jest krępowana tem, że z woli Boga musi pozostawać pod jakąś władzą, która jest emanacją władzy Boga nad człowiekiem. Ponieważ jednostka religijna musi odnosić się do władzy religijnie, więc religja utrzymuje równowagę między wolnością a autorytetem, zakreślając tak jednej jak i drugiej stronie granice. Religja wychowuje świadomego swej odpowiedzialności obywatela-państwowca, w zarodku tępi anarchję, ale i na dzierżących władzę nakłada obowiązek stosowania się do prawa Bożego i zapobiega ich samowoli i tyranji.

Dlatego, jeśli w wołaniach o nowego obywatela-państwowca wchodzimy w „wychowanie państwowe“, to nigdzie nie znajdziemy tak doskonałego umotywowania tych wołań i środków do ich urzeczywistnienia, jak w wychowaniu religijnem. To jest znaczenie religji w dziedzinie uspołecznienia, a nawet „upaństwowienia“ każdej jednostki.

O tem znaczeniu religji w wychowaniu winien każdy wychowawca zawsze pamiętać. Temu też zagadnieniu poświęciliśmy więcej miejsca, niż zagadnieniom poprzednim z racji bardzo wielkiej wagi w dziedzinie „wychowania“ wogóle. Programy naukowe również, uznając ogromny wpływ religji w sferze wychowania, przedmiot ten umieściły na pierwszem miejscu, na naczelnem stanowisku. To jest nietylko wskazówką, lecz nakazem dla wychowawców w kierunku ustosunkowania się do tego przedmiotu: taki byłby nakaz trzeci.

Nakazy te jako syntezy przenosimy na ustawę i podkreślamy wypływające z niej zarządzenia władz.

Jeżeli szkoła ma wychować przyszłych obywateli „twórczych", jeżeli ma zbudzić i wyrobić „w młodzieży swoiste siły i dążenia skierowane ku własnemu rozwojowi", dalej, jeżeli szkoła ma ją „przygotować do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa" — to znaczy, że młodzież we wszystkich poczynaniach musi być czynna i aktywna.

Jeżeli szkoła ma wychowywać młodzież „świadomie i celowo do życia społeczno - obywatelskiego", ma dbać „o rozwój ogólnych dyspozycyj do życia w gromadzie", ma „wpływać w sposób odpowiadający wiekowi na rozwój uczuć społecznych i zaprawiać w praktyce do społecznego współżycia", dalej, jeżeli ta szkoła ma dążyć do „wyrobienia odpowiedzialności jednostki za czyny i przyzwyczajenia jej do karności i ofiar na rzecz dobra zbiorowego", a wszystko to dziać się ma dla „Państwa" względnie „Rzeczypospolitej" — wychowanie musi być państwowe.

Jeżeli szkoła ma „zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne i moralne", jeżeli „podłożem całej pracy szkoły winna być wiara w potęgę czynnika moralnego", jeżeli „nieprzemijające wartości etyczne" mają kierować i górować „nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności", a wreszcie, jeżeli szkoła ma dążyć do „tworzenia (u młodzieży) własnych, nowych wartości, promieniujących w ludzkość" oraz do „samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich" — dziać się to może i stanie się napewno na podłożu religji".

We „Wstępie" do ustawy wyżej cytowanej czytamy o umożliwieniu osiągnięcia najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia „zdolniejszym i dzielniejszym ze wszystkich środowisk". Ale to nie jest nawrót do ideału indywidualizmu: jest to tylko potrzeba wytworzenia silnych, bogatych indywidualności, które w zupełności mają oddać się na usługi zbiorowości państwa. Tak dedukując, zrozumiemy dopiero słowa: „Kształcąc jednostkę na tych dobrach kulturalnych itd." i potrafimy wytworzyć u młodzieży „czynny i możliwie twórczy stosunek do Państwa".

Wyżej przytoczone wskazania, uwagi, refleksje są konieczne dla wychowawcy w jego pracy nad wychowaniem nowego obywatela - państwowca.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

NASI NOWICJUSZE.

Rozpoczynamy nowy rok szkolny. Progi szkoły przestępują po raz pierwszy mniejsze lub większe gromady dzieci, by odtąd już przez siedem lat obcować z rówieśnikami i z nauczycielami. Nie znamy się jeszcze. Poznanie się wzajemne jest nam jednak koniecznie potrzebne w wykonywaniu wspólnej pracy. Zadanie to dla nauczyciela tem trudniejsze, im starszym sam się staje: rozpiętość wieku między uczniem a nauczycielem staje się z roku na rok większa. Coprawda nauczyciel - ojciec przeżywa wiek dziecięctwa wraz z swemi dziećmi nieraz kilkakrotnie, w trudniejszem położeniu znajdą się w początku roku szkolnego osoby bezdzietne i wogóle nie mające pod ręką materjału dziecięcego do codziennej obserwacji i przeżywania światka dziecka. Osoby starsze spełniają swe obowiązki w klasie pierwszej niejednokrotnie w sposób zrutynizowany, robią tak, bo stale tak robiły. Praca taka — to mechaniczne odrabianie lekcyj bez odrobiny satysfakcji dla siebie. Obowiązujące obecnie zarządzenie, by nauczyciel prowadził uczniów — gdy chodzi o szkoły wyżej zorganizowane — do klasy czwartej włącznie, przyczyni się niewątpliwie do postawienia pracy w poszczególnych klasach na zasadach, odpowiadających strukturze psychicznej danego rocznika. Dla nauczyciela, nieobojętnego na zdobycze wiedzy z zakresu psychologji dziecka i reformy nauczania, zarządzenie to stanie się bodźcem do przyswojenia sobie całokształtu wiadomości o dziecku w wieku szkolnym.

Nie wątpię, że nauczyciel, dobrze przygotowany do zawodu pod względem znajomości materjału, przedmiotu swej pracy wychowawczej i dydaktycznej, nie poprzestaje na tem, czego go nauczono przed laty kilkunastu lub kilkudziesięciu. Jeżeli dziś żąda się od rzemieślnika znajomości materjałów, wchodzących w zakres jego pracy warsztatowej, tem więcej uzasadnione jest żądanie, skierowane w stronę nauczyciela, by czynności swe opierał na przesłankach dobrze przemyślanych, by nie tracił kontaktu z nauką, by poznawał materjał uczniowski gruntownie.

Najwłaściwszem przygotowaniem się nauczyciela do pracy z nowicjuszami będzie przestudjowanie lektury, traktującej o psychologji dziecka przedszkolnego.

Nie brak nam dziś już odpowiednich prac na ten temat, a droga do bibljotek łatwa i niedaleka; wydawnictwa służą wykazami dzieł, a *Nauczycielski Poradnik Samokształceniowo - Bibljograficzny* (Katowice, ul. Wandy 16) ułatwia niezmiernie orjentowanie się w wydawnictwach na wszelkiego rodzaju tematy.

Nie można poprzestawać na zapoznaniu się z teorją, należy koniecznie stwierdzać prawdziwość danych na materjale uczniowskim. Ponieważ zaś niezawsze udaje się osiągnięcie pewnych wyników z obserwacji lub doświadczenia, dla pewności badania przeprowadzamy wspólnemi siłami, każdy we własnym warsztacie pracy, przenosząc wyniki na forum wspólnej pracy na zebraniu nauczycielskiem. Zdaję sobie sprawę z braku czasu na urządzanie dłuższych badań przez jednostki z nauczycielstwa, jednak praca potoczy się napewno szerokiem korytem, o ile sprawą zainteresuje się większe grono chętnych współpracowników. Wyobrażam sobie, że kwestją zapoznania się z nowicjuszami należałoby zająć się na pierwszych zebraniach powakacyjnych zrzeszeń nauczycielskich jak i na konferencjach rejonowych. Nie będzie za dużo, gdy zaproponuję powracanie do tematu z początkiem każdego roku szkolnego, każdy bowiem przeżyty rok szkolny czyni nas bogatszymi w doświadczenia, a nauka przysparza nam niejednokrotnie dużo ciekawego materjału z dorobku rocznego. Zrozumiemy, dlaczego pragniemy tak głębokiego przygotowania nauczyciela do pracy w klasie pierwszej, gdy zważymy, że praca w tej klasie jest nadzwyczaj trudna i odpowiedzialna.

Niewtajemniczeni w pracę nauczyciela klasy pierwszej gotowi zlekceważyć ogrom tej pracy jak i wysiłków wkładanych tak przez nauczyciela jak i przez uczniów. Jeżeli zechcemy tylko zauważyć różnicę w rozwoju psychicznym dziecka przedszkolnego a ucznia po ukończeniu klasy pierwszej, jeżeli stwierdzimy postępy w nauce, zwłaszcza w języku polskim i arytmetyce, musimy przyznać bezstronnie, że tak wielkich postępów nie poczyni dziecko chyba już nigdy na przestrzeni jednego roku. Kto przyczynił się do tak znacznego umysłowego rozwoju i do opanowania choćby tylko techniki czytania i pisania w przeciągu dziesięciu miesięcy? — Dokonał tego nauczyciel, świadomy swych zadań wobec najmłodszych dzieci, uczynił to bez szkody dla tak słabego jeszcze organizmu i tak subtelnie reagującej struktury psychicznej, a mógł

to uczynić jedynie po należytem przygotowaniu się do pracy, po przeczytaniu i przemyśleniu dzieł z dziedziny psychologji dziecka.

Zagadnienia z psychologji dziecka są aktualne przez wszystkie lata pracy szkolnej, szczególniejszej wagi nabierają jednak w pierwszym roku nauki, gdy chodzi o rozwiązanie niejednej zagadki z życia szkolnego i pozaszkolnego powierzonych naszej pieczy maleństw. W toku pracy bowiem dopiero powstaje nieraz konieczność zapoznania się ze specjalnemi przejawami życia psychicznego uczniów. W większym zespole uczniów możemy się liczyć zawsze z jednostkami odbiegającemi od naogół ustalonych norm dla dzieci tego wieku. Zgóry zatem pragnęlibyśmy wiedzieć, czy wśród zgłaszanych do szkoły znajdują się typy trudniejsze do prowadzenia lub oporniejsze w rozwoju psychicznym.

Pragnąc ułatwić sobie pracę a raczej oprzeć ją na pewnych doświadczeniach innych w odniesieniu do tego rodzaju typów, nie omieszkamy zainteresować się naszymi przyszłymi uczniami na kilka miesięcy naprzód, zwłaszcza z okazji zapisywania ich do szkoły. Zarządzone i skądinąd konieczne coroczne zapisy do szkoły mogą nam oddać niepospolite usługi dla pokierowania pracą w klasie pierwszej w odniesieniu do tych właśnie dzieci. Sporządzamy sobie obszerny kwestjonarjusz, do którego wpisujemy odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju fizycznego i przejawów życia wewnętrznego każdego dziecka. Formularz taki powinien nas informować w następujących kwestjach:

a) W odniesieniu do rozwoju fizycznego: Kiedy dziecko zaczęło chodzić? Kiedy zaczęło mówić? Jakie choroby przechodziło? Czy są ślady i skutki tych chorób? Kalectwa i ułomności?

b) W odniesieniu do rozwoju psychicznego, do poznawania: Czy dziecko przebywało dużo poza domem? Czy było poza miejscowością (blisko, daleko, często)? Czy uczęszczało do ochronki? Czy zajmowano się niem w domu (pisanie i czytanie)?

c) W odniesieniu do przejawów uczuć i woli: Czy jest wesołe, czy smutne? Czy zgodne z towarzyszami? Czy posłuszne? Czy się boi w ciemnościach? Jak reaguje na naganę i karę? Jaki jest stosunek do zwierząt, zwłaszcza bezbronnych? Czy się bawi samo, czy chętniej w towarzystwie? Czy przoduje w zabawie lub pozwala sobą kierować? Jak obchodzi się z rze-

czami niewłasnemi? Jak dba o stronę zewnętrzną ubrania i mieszkania?

Przyznaję, że zapisywanie powyższych szczegółów przedłuża pracę i obarcza nieco kancelarję kierownika. Nie odstępuję jednak od sporządzania całorocznej statystyki według powyższego schematu, gdyż jednorazowa praca przynosi oczekiwane plony tak w toku nauki w klasie pierwszej jak i w wyższych, o ile wywiad z rodzicami przeprowadzono z należytą sumiennością z obu stron.

Aby zapewnić sobie możliwie najwierniejsze oddanie charakterystyki dziecka ze strony zgłaszającego rodzica, należy wywiad taki przygotować z rodzicami naprzód na konferencji rodzicielskiej, gdyż zaskoczeni pytaniami, na które może jeszcze nigdy nie dawali odpowiedzi, nie będą przecież umieli odpowiedzieć z wymaganą ścisłością. Pragnąc scharakteryzować dziecko według najlepszej wiedzy, rodzice będą chcieli ujawnić szczegóły, których poza nauczycielem nie powinien znać nikt. To też zapisy powinny odbywać się tylko w cztery oczy, reszta rodziców musi czekać na kolejkę. Zapisywać winien kierownik szkoły, gdyż zna najlepiej tak rodziców jak starsze rodzeństwo, a taka znajomość osób niewątpliwie przyczyni się do poznania nowicjusza. Nawiasem tylko pragnę stwierdzić, że w ten sposób zebrany materjał może służyć jedynie do celów szkolnych. Nie wolno z niego korzystać wobec osób trzecich, inaczej bowiem nie otrzymamy od rodziców odpowiedzi zgodnych z faktami.

Przeglądając zapiski, charakteryzujące naszych przyszłych uczniów, musimy przyznać, że niektóre z nich odbiegają daleko od tego, co się zwie „tabula rasa". Wśród zapisanych jest pokaźna liczba dobrze przygotowanych do szkoły, stwierdzamy t. zw. dojrzałość wieku szkolnego w rozwoju dzieci. Przygotowanie to odbywało się nieświadomie, przygodnie i bardzo naturalnie w domu, na ulicy wśród rówieśników i — w przedszkolu. Rok rocznie stwierdzam, że dzieci z przedszkola w szkole wyróżniają się dodatnio wśród klasy. Inaczej być nie może, inaczej przedszkola nie miałyby racji bytu. Są one — prowadzone należycie — pierwszą szkołą dla nowych uczniów. Z przedszkola przybywają dzieci uspołecznione pod względem wychowania, wyposażone w zdolność obserwowania, z wyobraźnią aktywną. O ileż mniej

pracy przygotowawczej potrzeba będzie w szkole! Niezawsze jednak przedszkole przygotowuje dzieci w sposób naturalny. Pojawiają się skargi, że „przedszkole napycha dziecko sianem duchowem, daje mu obrzydzenie nauki, czyni dziecko nerwowem i zarozumiałem“ (*Dziennik Narodowy*, Poznań — Nr. 17/1935, artykuł z podpisem „Profesor Zyg.“). Nie tu miejsce na rozstrzygnięcie sporu, czy przedszkole spełnia zadanie należycie, czy nie. Jego dodatni wpływ na rozwój dziecka i jego przygotowanie do pracy i zabawy w szkole osobiście cenię wysoko.

Gorzej od przedszkola nieomal wszędzie przygotowuje dom. Pokolenie starsze nastawia dzieci pesymistycznie w kierunku wychowania szkolnego, poprostu straszy dzieci szkołą, nie mając pojęcia o duchu i atmosferze, jakie panują w naszej szkole, szkodzi w pracy szkolnej przez gorliwe uprzedzanie nauki. Czas już, by w tym kierunku powiedzieć słowo prawdy naszym na punkcie losu swych dzieci aż nader przeczulonym rodzicom.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

CO ZASTAJEMY PO POWROCIE Z WAKACYJ?

Uleciały długie tygodnie wakacyj, wyczekiwanych tak przez młodzież jak i nauczycielstwo po miesiącach rzetelnej pracy nad pomnożeniem dobra moralnego, duchowego i fizycznego zastępów młodego pokolenia. Dorobek tej pracy osiągnął pewne zaokrąglenie, pewne zamknięcie. Po wakacjach mamy dołożyć dalszych cegiełek do budowy, dokonywanej wspólnemi siłami — uczniów i nauczycieli. Odkładając ręce od pracy po zamknięciu roku szkolnego, nie zdawaliśmy sobie sprawy ze zmian, jakie zajść mogą w okresie kilkutygodniowym, na jaki rozstajemy się z uczniami. Obecnie zatem, na wstępie do nowego roku szkolnego, warto zastanowić się, czy i jak zmienili się nasi uczniowie.

Długa przerwa wakacyjna, podyktowana troską o zdrowie fizyczne dziatwy, niezawodnie przyczynia się rok rocznie do usunięcia ujemnych wpływów codziennego życia szkolnego. Im trudniejsze bywają warunki pracy w szkole, tem bardziej odczuwa się konieczność zarządzenia dłuższej przerwy po dłuższych okre-

sach pracy. Warunki pracy szkolnej stają się z roku na rok trudniejsze. Wpływają na to trudności materjalne rodziców naszych uczniów i stąd wynikające niedożywianie i brak wypoczynku w niehigjenicznie urządzonych mieszkaniach. Wskutek ścieśnienia liczby etatów nauczycielskich następuje tak bardzo niepożądana komasacja dziatwy szkolnej w przepełnionych, częściowo nieodpowiednio urządzonych ubikacjach. Naprawa lub usunięcie szkodliwych urządzeń, stają się nie do wykonania wobec okrojonych budżetów szkolnych. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że w niektórych szkołach dymią piece żelazne a odzież wierzchnia uczniów dla braku miejsca na szatnię pozostaje w klasie, że budżety szkolne nie wytrzymują wydatku na pyłochłonną zaprawę do podłóg, że wśród dziatwy znajdują się osobnicy, obarczeni widocznie chorobami zakaźnemi, musimy przyznać konieczność usunięcia szkodliwych skutków przesiadywania w przepełnionych klasach, tak dla dziatwy jak i nauczycieli.

Stwierdzamy potrzebę wypoczynku dla zdrowia fizycznego naszej dziatwy, rozpatrzmy się więc w warunkach, w jakich ona spędza wakacje, by wywnioskować, czy z początkiem nowego roku szkolnego możemy się liczyć ze znaczną poprawą pod tym względem. Że naturalne warunki życia i podczas wakacyj dla wielu dzieci nie gwarantują poprawy, rozumie społeczeństwo nasze rok rocznie lepiej. Stąd te wysiłki wprost nadludzkie, by dzieciom tym stworzyć na czas wakacyj letnich możliwie higjeniczne warunki życia. Wszędzie powstają kolonje lub półkolonje z przebywaniem na świeżem powietrzu i obfitem odżywianiem dzieci.

Jakkolwiek dobrze jest, że inicjatywa pod tym względem wychodzi ze sfer pozaszkolnych, nauczycielstwo powinno w wysiłkach tych uczestniczyć, nie narzucając się tam oczywiście, gdzie tego nie potrzeba, trzymając jednak rękę na całości pracy kolonijnej. Coraz trudniejsze warunki życia zmuszają społeczeństwo do organizowania kolonij już po miasteczkach i wioskach. Z kwestją tą zatem powinno zapoznać się całe nauczycielstwo. Zrozumienie doniosłości kolonij czy półkolonij letnich postępuje naprzód drogą naturalną, od miast wielkich począwszy, gdzie urządzało się kolonje podczas najlepszej konjunktury gospodarczej, poprzez miasteczka do wiosek.

Do lat ostatnich po wioskach nie zdawano sobie sprawy z konieczności a nawet i możliwości urządzania kolonij, twierdząc, że właśnie to, czego dzieciom potrzeba podczas wakacyj, wieś posiada w obfitości. Jak szybko warunki życia wiejskiego uległy pogorszeniu, poucza fakt o napływaniu ludności wiejskiej do miast, gdzie ludność ta — bezrobotna i uboga — znajduje bądź co bądź lepiej już zorganizowaną pomoc doraźną, czy to w towarzystwach charytatywnych, czy to przy szkołach w postaci dożywiania dzieci. Kolonje i półkolonje wywierają bezsprzecznie wpływ dodatni na zdrowie fizyczne dziatwy, co się uzewnętrznia rozrostem ciała, wagą i polepszeniem ogólnego wyglądu. Przyjmując, że reszta dzieci, rodziców zamożniejszych, we właściwy sposób spędza czas wakacyj, stwierdzamy, że do pracy z początkiem roku szkolnego dziatwa staje fizycznie wzmocniona.

Jak natomiast przedstawia się kwestja wyników zeszłorocznej nauki po kilkutygodniowej przerwie? — Doświadczenie pod tym względem poucza corocznie, że dzieci po wakacjach dużo zapominają. Jest to jednak pozorny tylko zanik wiadomości z dotychczasowej nauki, pierwsze bowiem już tygodnie nowego roku szkolnego udowadniają, że nie wszystko przepadło, raczej, że potrzeba odpowiedniego bodźca tylko, by wiadomości wydźwignąć w sferę świadomości. Dłuższa przerwa w nauce raczej przyczyni się do uporządkowania nabytych wiadomości: wiadomości przenikają się wzajemnie, znajdują dużo punktów stycznych, ulegają redukcji ilościowej, zyskują na przejrzystości. Podczas wakacyj część wiadomości bywa krytycznie stosowana do potrzeb życia, następuje bardzo żywe uzupełnienie wiadomości i z roku na rok potęgowane krytyczne nastawianie się do zdobywanych w ciągu roku szkolnego wiadomości. Nie można zatem powiedzieć, że dzieci, powracając z wakacyj, dużo zapomniały; przeciwnie — podczas wakacyj zdobyły niejedną nową wiadomość drogą bardziej naturalną, a mogły to uczynić, gdyż szkoła nauczyła je zdobywania wiadomości poprzez dociekanie, obserwowanie, kojarzenie i krytyczne ustosunkowywanie się do przejawów życia codziennego. Jedynie tam, gdzie pod koniec roku szkolnego nie osiągnięto wyników, gdzie ich nie ugruntowano należycie, będzie można stwierdzić niedociągnięcia. Z reguły

odnosi się to do klasy pierwszej, w której to dzieci dopiero co zdobyły technikę czytania i pisania oraz zrozumiały działania w arytmetyce. Tu w wysokim procencie należy się liczyć z zanikiem nieomal całkowitym osiągniętych wyników. Poza temi wyjątkami stwierdzamy, że po wakacjach dzieci pod względem rozwoju psychicznego stają do nowej pracy wypoczęte, z uporządkowanemi i wzbogaconemi wiadomościami.

Gorzej przedstawia się strona wychowawcza po tak długiej przerwie w oddziaływaniu szkoły na dziatwę.

Od chwili pożegnania szkoły dziatwa znajduje się w okresie złotej wolności. Nie potrzebuje już poddawać się twardym nieraz rygorom szkoły, nastaje dla wielu okres „słodkiego nieróbstwa", względnie oddawania się przygodnym zajęciom — bez planu i egzekutywy w należytem wypełnianiu obowiązków, zatraca się zmysł dla planowości, ścisłości i ciągłości pracy, brak zajęcia nieraz powoduje schodzenie na manowce.

Na szczęście mało jest dzieci, któreby pozostawały bez zajęcia na długie tygodnie wakacyj, przeciwnie — dla wielu nastaje okres silniejszego angażowania się w pracy fizycznej, związanej z zawodem rodziców, inne umieją sobie skrócić czas przez zajęcia różnego rodzaju.

Mała garstka należy do opuszczonych i bezradnych. Są to zwykle dzieci, potrzebujące pomocy także pod względem materjalnym, to uczestnicy naszych półkolonij na terenie szkoły. Właściwie pokierowane zajęcia na półkolonjach są najodpowiedniejszym środkiem zapobiegawczym na różnego rodzaju niedomagania pod względem wychowania moralnego tego odłamu dziatwy. Przebywanie przez dalszy okres z rówieśnikami, podporządkowywanie się poleceniom wychowawcy kolonji, mile wśród zabawy spędzany czas, działają w dalszym ciągu wychowawczo na dziatwę.

Niestety, brak środków materjalnych nie pozwala urządzać kolonij na czas aż do powrotu do szkoły. Gdy z kolonij dzieci powracają do domu na stałe, oddają się próżniactwu i łatwo ulegają pokusom ulicy. Trudno zapobiec wszystkim złym skutkom, wynikającym z braku nadzoru nad opuszczoną dziatwą; staramy się usilnie o pomniejszenie zła.

Zachowanie się uczniów naszych podczas wakacyj zmusza nas do obserwacyj i refleksyj.

Starajmy się analizować przyczyny nieprawidłowego nieraz postępowania dzieci, by w następnym roku szkolnym charakterystyczne uchybienia uczynić przedmiotem naszej pracy wychowawczej, by je zanotować w planie wychowawczym szkoły.

Tego rodzaju spostrzeżenia, poczynione ukradkiem, jako pochodzące z terenu, najwłaściwiej rozwiążą kwestję planu wychowawczego.

Kto zawsze obserwuje swoich uczniów, w szkole i poza szkołą, nie dozna kłopotu w ustalaniu takiego planu pracy na rok następny. Najodpowiedniejszą porą to właśnie wakacje, a terenem — pole, łąka, ulica. Jednemu zaprzeczyć nie można: po powrocie z wakacyj dziatwa jest mniej skłonna do poddawania się pod rygory szkoły.

Stwierdzamy duże rozluźnienie, graniczące często z rozwydrzeniem. Zachowanie się dzieci w pierwszych dniach „pada na nerwy". Już po krótkim czasie jednak dzieci powracają do porządku szkolnego. Nie należy tego żądać bezapelacyjnie już w pierwszym dniu nauki. Przejście ze swobody do pracy na ławie szkolnej uczynilibyśmy im niemiłem. Potrzeba kilku dni na wdrożenie się w nowe warunki życia, zapomniane przez okres dwumiesięczny.

Scharakteryzowawszy naszych uczniów po powrocie z wakacyj pod względem zmian w rozwoju fizycznym, intelektualnym i moralnym, niewątpliwie znajdziemy środki i sposoby pracy, umożliwiające nauczycielowi i uczniom podjęcie dalszej pracy na terenie szkoły bez wstrząsów i szkód dla zdrowia obu czynników.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

Antyspołecznym i antyobywatelskim poruszeniom egoizmu, indywidualnej samowoli, demonicznej sile złota, szałom rozwichrzonych namiętności, można przeciwstawić duchową siłę chrześcijanizmu.

*

Przyjaźń bywa niebezpieczna dla słabych charakterów, na które zawsze działa zadowolenie lub niezadowolenie innych. Fr. W. Foerster.

Podał: W. Rodziewicz.

NA CO PO WAKACJACH NALEŻY ZWRACAĆ UWAGĘ W SPRAWIE ZDROWIA MŁODZIEŻY?

Zdawałoby się, że przynajmniej po wakacjach młodzież jest wypoczęta i zdrowa tak, że na zdrowie specjalnie uwagi zwracać nie potrzebujemy. Przeważnie tak jest, zwłaszcza, że obecnie dzięki kolonjom i najbiedniejsi mogą korzystać z świeżego powietrza. Ale z drugiej strony uważać należy, że z wakacyj uczniowie przywożą z sobą zarazki, czy zawiązki chorób zakaźnych, i dlatego powinno się żądać od przyjezdnych świadectwa, że w danej miejscowości nie panowała ostatnio żadna choroba zakaźna, a lekarz powinien zbadać wszystkich uczniów.

Przychodzą też do szkoły po wakacjach uczniowie nowi i tych lekarz powinien zbadać szczegółowo, kazać sobie przedłożyć świadectwo szczepienia ospy itd.

Dzieci wątłe lub cierpiące np. na serce powinny zgłosić się do lekarza celem ponownego zwolnienia od ćwiczeń cielesnych, podobnie pragnące zwolnienia od śpiewu i robót ręcznych.

Nauczyciel, obejmujący nową klasę, powinien porozumieć się z lekarzem co do rozsadzenia dzieci z powodu wad wzroku, jako też poczynić sobie ogólne notatki co do stanu zdrowia dzieci.

Zwłaszcza w pierwszym tygodniu powinien nauczyciel zwracać uwagę lub pytać się albo obejrzeć, czy dzieci nie mają jakiejś wysypki, nie boli ich gardło i zapytać, czy w domu kto nie jest chory.

Wypadki wątpliwe kierować się powinno natychmiast do lekarza szkolnego, względnie gdy takiego niema, do lekarza powiatowego lub do szpitala.

Naturalnie należy stwierdzić czystość ciała, bielizny, pończoch, skarpetek, chustek do nosa, chłopcom kazać obciąć zbyt długie włosy, a dziewczynkom z brudnemi głowami kazać się gruntownie wymyć.

Funkcje te wykonuje higjenistka szkolna, o ile taka funkcjonuje w szkole, w przeciwnym razie spada to niestety na barki nauczyciela, podobnie jak i obecność przy kąpaniu dzieci, o ile w szkole są łazienki. Trzeba też odrazu z pomocą lekarza

szkolnego zorganizować dożywianie wątłych i chorowitych dzieci, przyczem są zwykle bardzo pomocne panie z komitetu rodzicielskiego. Są to zasadnicze postulaty higjeny na początku roku szkolnego; od ich wypełnienia zależy nieraz zdrowotność klasy.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

HOSPITACJE KIEROWNIKA SZKOŁY.

Poniżej umieszczamy referat i tezy, wygłoszone na konferencji kierowników szkół obwodu szkolnego w Lesznie (Wlkp.) w marcu bież. roku. Autor sądzi, że jego artykuł wywoła obszerną dyskusję, którąby się przyczyniła do ustalenia zasadniczych wytycznych w sprawach hospitacyjnych. Red.

W związku z uprawnieniem kierowników szkół do pisania spostrzeżeń i opinjowania nauczycielstwa spadł na nich wielki i trudny obowiązek dokładnego poznania nauczyciela i wydania objektywnego sądu o jego pracy na terenie szkoły.

Aby temu obowiązkowi zadośćuczynić, trzeba należycie umieć wykorzystać wszelkie możliwe środki, zmierzające do wszechstronnego poznania nauczyciela. Jednym z najważniejszych środków, wiodących do tego celu, są hospitacje. One też z pośród różnych działów pracy kierownika szkoły stanowią bodajże jeden z najważniejszych czynników, zmierzających do postawienia szkoły na odpowiednim poziomie w myśl założeń statutowych i programowych szkoły. Ten dział pracy powinien też być zgóry uplanowany, dobrze zrozumiany przez kierownika szkoły i odpowiednio potraktowany. Najważniejszym etapem pracy w związku z hospitacjami jest ułożenie odpowiedniego planu hospitacyjnego.

Zasadniczo powinno się najpierw opracować plan roczny, w którym przewidzieć należy kontrolę w całokształcie życia szkoły, w różnych jego rozgałęzieniach i działach pracy. Na podstawie planu rocznego opracowuje się plan okresowy, dostosowany do okresów roku szkolnego. W planach okresowych należałoby szczegółowo wskazać, na co w danym okresie zwracać się będzie szczególną uwagę. Opracowując je, trzeba pamiętać, że muszą być tak ułożone, aby w ciągu ich realizacji dało się ujawnić wszelkie braki i odchylenia w szkole od poziomu, zakreślonego celami programów szkolnych. Gdyby np. kierownik

szkoły na początku roku szkolnego nie dostrzegł istniejących w szkole niedomagań, to nieujawnione braki spotęgują się i mogą szkołę zepchnąć na całkiem nieodpowiednie tory. Mając gotowy plan okresowy, opracowujemy plan miesięczny, w którym przewiďujemy hospitacje poszczególnych nauczycieli, klas i przedmiotów. Każdej hospitacji wyznaczamy zasadniczo tylko jeden główny cel, np. zbadanie karności, stosunek nauczyciela do dzieci, zbadanie metody używanej przez nauczyciela, badanie wyników z pewnego działu itp., inne spostrzeżenia nasuwają się hospitującemu same.

Każdy z planów okresowych i miesięcznych opracowuje się po upływie poprzedniego okresu względnie miesiąca (z wyjątkiem pierwszych w roku), aby zdobyte spostrzeżenia posłużyły do opracowania bardziej realnego planu następnego.

TEZY:

I. Cele hospitacyj: kontrola i opieka nad pracą uczniów i nauczyciela celem podniesienia poziomu klasy i szkoły.

II. Plan hospitacyj:

1. Punktem wyjścia hospitacyj winien być opracowany plan hospitacyj na dłuższy okres czasu:

a) w głównych zarysach plan roczny,
b) szczegółowy okresowy opracowuje się z okresu na okres,
c) miesięczny z podaniem celu każdej hospitacji opracowuje się z miesiąca na miesiąc.

2. Inne cele mają hospitacje na początku roku, w ciągu roku i wkońcu roku szkolnego.

3. W planie hospitacyj na początku roku w szczególności należy uwzględnić:

a) stwierdzenie poziomu wychowawczego klasy, karność, uspołecznienie, czystość, porządek itd.,
b) stwierdzenie poziomu naukowego klasy: zaawansowanie w poszczególnych przedmiotach, stopień rozwoju umysłowego dzieci itd.,
c) zaopatrzenie dzieci w zeszyty i podręczniki,
d) poznanie nowych nauczycieli, ich zdolności oraz stosunku do dzieci,
e) zbadanie rozkładów materjału, planów wychowawczych oraz administracji klas,
f) stwierdzenie celowości, planowości i sposobów przeprowadzania wycieczek szkolnych (to samo w końcu roku),
g) w szkołach o klasach łączonych — zbadanie organizacji nauki cichej (dobór książek, celowość tematów itd.).

4. Hospitacje na początku roku powinny ujawnić wszelkie braki i odchylenia od poziomu nakreślonego celami programów szkolnych.

5. W planie hospitacyj w ciągu roku w szczególności należy uwzględnić:

a) umiejętność stosowania przez nauczyciela metod nauczania, i czy metody te odpowiadają § od 39 do 46 Statutu,
b) szczególne zwrócenie uwagi na metody nauczania w klasie I,
c) sposób realizowania programu poszczególnych przedmiotów i programu wychowawczego,
d) zaznajomienie się z rozwojem pracy na terenie Opieki Rodzicielskiej i z sposobem przeprowadzania konferencyj rodzicielskich,
e) hospitację zebrań poszczególnych organizacyj uczniowskich i sposób realizacji ich planów pracy.

6. W planie hospitacyj w końcu roku szkolnego w szczególności należy uwzględnić:

a) badanie wyników pracy,
b) zwrócenie uwagi na jednostki wybitniejsze w kl. VI i VII,
c) zwrócenie uwagi na dzieci, którym grozi nieotrzymanie promocji (§ 85 Statutu).

7. Zniżka godzin na hospitacje:

a) w szkołach wyżej zorganizowanych co najmniej 75—80% godzin zniżkowych w planie hospitacyjnym należy przeznaczyć na hospitacje, resztę godzin na zastępstwa i inne czynności,
b) w szkołach 2-klasowych i 3-klasowych zasadniczo wszystkie godziny muszą być zużyte na hospitacje.

III. Przygotowanie się kierownika szkoły do hospitacji:

1. Powinien sobie uświadomić cel hospitacji.

2. Powinien szczegółowo zapoznać się z rozkładem materjału przedmiotu (przedmiotów) i z planem wychowawczym klasy.

3. Kierownik przypomina sobie klasy, szczególnie ich braki i zarządzenia pohospitacyjne, uprzednio wydane.

4. Ustala sobie tematy do badania wyników.

IV. Rodzaje hospitacyj: 1 — pozioma, 2 — pionowa, 3 — zapowiedziana — niezapowiedziana.

V. Konferencja przedhospitacyjna:

Kierownik szkoły winien (zależnie od warunków) zasadniczo odbyć krótką konferencję z danym nauczycielem w sprawie zebrania informacyj co do 1) tematu lekcji, 2) celów lekcji, ewent. 3) metody.

VI. Hospitacja właściwa:

1. Kierownik szkoły przychodzi na lekcję albo z nauczycielem, albo osobno, zależnie od swoich założeń.

2. Kierownik szkoły po wejściu do klasy winien powitać nauczyciela przez podanie ręki (dzieci wita odpowiedniem pozdrowieniem).

3. Postawa kierownika szkoły w czasie hospitacji nie powinna krępować nauczyciela w pracy i rozpraszać uwagi dzieci.

4. Odbywając hospitację, kierownik szkoły może ingerować we właściwej formie, bacząc na autorytet nauczyciela.

5. Zależnie od celu hospitacji może zmienić się rola kierownika z biernej na czynną, a to w wypadku badania poziomu naukowego dzieci lub udzielania doraźnej pomocy w prowadzeniu lekcji.

6. Zasadniczo hospitacja winna być całogodzinna celem wyrobienia sobie ścisłego poglądu o organizacji pracy.

7. Kierownik szkoły po zakończeniu hospitacji winien podziękować nauczycielowi przez podanie ręki, oraz odpowiednio pożegnać dzieci.

8. Kierownik szkoły powinien zważać podczas hospitacji:

a) na nauczyciela: jego samopoczucie, stosunek do dzieci i zachowanie się, wpływ postawy duchowej i fizycznej nauczyciela, na nastrój i zachowanie dzieci,

b) na klasę — dzieci: zachowanie się dzieci, biorących udział w lekcji, objawiających inicjatywę i biernych,

c) na pracę dzieci — myślową, fizyczną, jej charakter — odbiorczy, pamięciowy, samodzielny, mechaniczny itp.,

d) na organizację pracy — jednostkową, grupową, stosunek dzieci do dzieci,

e) na stosunek dzieci do nauczyciela, nastrój w klasie, z czego wypływał, jak falował itp.,

f) na zachowanie się ciekawych typów dzieci, ich stosunek do nauczyciela i innych dzieci,

g) na organizację lekcji: jej stosunek do programu i Statutu, przygotowanie do lekcji (pomoce naukowe), zamierzony plan lekcji a wykonanie, struktura logiczna lekcji, stosunek części do całości, korelacja z innemi przedmiotami, aktualizacja, nawiązanie do środowiska, metoda itp.

VII. Konferencja pohospitacyjna.

1. Do konferencji pohospitacyjnyej winien kierownik przygotować się.

2. W konferencji należy uwzględnić wypowiedzenie się nauczyciela o założeniach statutowych i programowych lekcji.

3. Uwagi kierownika szkoły winny iść po linji jak najdalej idącej życzliwości, wyrozumiałości, jednak o zdecydowanym wyrazie stanowczości, przyczem należy podkreślić strony dodatnie i ujemne lekcji.

4. Konferencja pohospitacyjna winna nosić wyraz instruowania, w konsekwencji kierownik szkoły winien podać źródła, które ułatwią nauczycielowi dalszą pracę, oraz wydać odpowiednie zarządzenia.

5. Konferencje pohospitacyjne mogą być indywidualne i zespołowe.

6. W konferencji zespołowej należy poruszać zagadnienia wspólne dla wszystkich nauczycieli zespołu, wyeliminować zaś zasadniczo braki indywidualne.

7. Z czynności hospitacyjnych wyłaniają się zasadniczo motywy do rozważań na Radzie Pedagogicznej.

Leszno (woj. poznańskie). Czesław Ziętek.

CO MÓWI NAUCZYCIELSTWO O KONFERENCJACH REJONOWYCH.

Autor nadesłał nam pracę z następującemi uwagami: „Mimo, że konferencje rejonowe zostały dość szeroko omówione już w nr. 11 bież. rocznika *Przyj. Szk*, to zdaje mi się jednak, że powyższy artykuł rzuci dużo świeżych myśli z tej dziedziny. Załączony artykuł oparty jest na ankiecie, wydanej przez Wydział Wykonawczy Konf. Rej. Obw. Leszczyńskiego, którego jestem członkiem. Ankieta znalazła już swe opracowanie we wydawnictwie „Konferencje Rejonowe w Obwodzie Szkolnym Leszczyńskim w r. szk. 1934/35". Pierwsza część ankiety opracowana została przez kol. Kowalskiego, druga przeze mnie. Uważając drugą część ankiety za bardzo ważną, przystąpiłem do powtórnego jej opracowania w odmiennej formie i rozszerzonej treści, aby ją podać do wiadomości ogółu nauczycielstwa w Polsce, gdyż wydawnictwo, o którem wspomniałem, przeznaczone jest tylko dla nauczycieli tutejszego obwodu." Red.

Ogół nauczycielstwa zdaje sobie dokładnie sprawę, że konferencje rejonowe, jako jedna z najlepszych form dokształcania się, nie odpowiadają w zupełności swemu zadaniu, że trzeba przeprowadzić na tym odcinku konieczną reformę zarówno w doborze materjału, jako też pod względem organizacyjnym. Rzecz zrozumiała, że reforma ta rozłożona być musi na kilka po sobie następujących etapów i źródło jej musi tkwić w poglądach i myślach szerokich sfer nauczycielskich.

Wychodząc z takiego założenia, uznać należy za nader pożyteczną myśl Wydziału Wykonawczego Komisji Obwodowej Konferencyj Rejonowych Obwodu Leszczyńskiego, który to „w poczuciu odpowiedzialności za organizację konferencyj rejonowych i zespołów, za dobór materjału oraz za wyniki pracy tychże, wygotował do całego nauczycielstwa obwodu ankietę, aby od najszerszego ogółu, bezpośrednio zainteresowanego, usłyszeć bezwzględny i szczery sąd o swych poczynaniach, powtóre czerpać z niej wskazówki i życzenia dla swej pracy w przyszłym roku szkolnym".*)

Opracowanie ankiety przez p. Kowalskiego Tadeusza i autora niniejszego artykułu pt.: *Konferencje Rejonowe w świetle ankiety* ukazało się w specjalnem wydawnictwie pt.: *Konferencje Rejonowe w Obwodzie Szkolnym Leszczyńskim w roku szkolnym 1934/1935.*

---

*) Kowalski Tadeusz: *Konferencje rejonowe w świetle ankiety.*

Ankieta zawierała następujące pytania:

1. Czy odpowiada mi obecna organizacja pracy na konferencjach rejonowych? (Każde stanowisko uzasadnić.)
2. Czy dobór przepracowywanego materjału odpowiada moim potrzebom? (Prosimy uzasadnić.)
3. Jakie odniosłem (am) korzyści z tegorocznych konferencyj rejonowych? (Prosimy uzasadnić.)
4. Jaką organizację pracy chciał(a)bym widzieć w przyszłym roku? (Czas rozpoczęcia, dni konferencyjne, obciążenie lekcjami, referatami, formy dyskusyj itp.)
5. Moje życzenia w związku z doborem materjału na rok przyszły. (Obciążenie zagadnieniami, badanie wyników, lekcje praktyczne, tematy referatów, wystawy itp.)
6. Inne uwagi dotyczące konferencyj rejonowych.
7. Opinja kolegów (koleżanek) o zespołach (organizacja zespołów, praca, korzyści, strony ujemne, projekty na przyszłość itp.).

Wypowiedziało się na powyższe pytania 375 nauczycieli. „Odpowiedzi na pierwsze trzy pytania miały przedstawić rzeczywisty obraz pracy w roku ubiegłym w odróżnieniu od wszelkich sprawozdań dokonywanych przez jednostki za grupę. Dalsze natomiast odpowiedzi miały być wskaźnikiem dla Komisji Obwodowej w organizowaniu pracy w roku przyszłym, któraby odpowiadała zainteresowaniu większości nauczycielstwa, a zarazem dała jak najlepsze wyniki".*)

Ze względu na czekający nas z nowym rokiem szkolnym nowy okres pracy na konferencjach rejonowych, winna zainteresować nas przedewszystkiem druga część ankiety, która daje nam niewątpliwie dużo materjału i wskazówek na przyszłość.

Na wstępie muszę przedewszystkiem podkreślić głębokie zrozumienie znaczenia konferencyj rejonowych przez nauczycielstwo, które w 99,3 proc. stwierdziło całkiem wyraźnie konieczność istnienia konferencyj rejonowych, „jako niezbędnej formy dokształcania się". Tylko zaledwie 0,7 proc. domaga się zniesienia konferencyj rejonowych i to bez głębszego uzasadnienia: „Starajmy się o całkowitą swobodę — sami w miarę potrzeby będziemy się dokształcać".

---

*) Kowalski Tadeusz: *Konferencje rejonowe w świetle ankiety.*

Przystępując do szczegółowego rozpatrzenia drugiej części ankiety, dotyczącej konferencyj rejonowych na przyszłość, uwypuklić należy takie momenty:

1. Organizacja pracy.
2. Dobór materjału.
3. Inne życzenia.
4. Organizacja zespołów.

1. Organizacja pracy (dni konferencyjne, czas rozpoczęcia, obciążenie lekcjami i referatami, formy dyskusyjne).

Pierwsze i naczelne miejsce wśród dni tygodnia, jako najdogodniejszego na konferencje rejonowe, zajęła sobota (wzgl. dni przedświąteczne). Za sobotą wypowiedziało się 74 proc. piszących ankietę, „aby dać możność należytego wypoczynku i przygotowania się do lekcyj dnia następnego, oraz utrzymania życia towarzyskiego w rejonie“. Innych dni na konferencje rejonowe żąda 15,2 proc., gdyż „konferencja jest pracą trudniejszą od pracy dnia codziennego. Wobec tego powinna odbywać się po dniu wypoczynkowym“.

Konferencje winny rozpoczynać się o godz. 9-tej — żąda tego 82 proc. — Innej godz. rozpoczęcia chciałoby 6 proc. nauczycielstwa. W drugim wypadku chodzi głównie o godz. 8-mą wzgl. 10-tą. Uzasadnieniem rozpoczęcia konferencyj o godzinie 9-tej i 10-tej, a nie o 8-mej, to przedewszystkiem „trudność dojazdu do miejsca konferencyj“.

Jeżeli w dwóch poprzednich życzeniach występowała wysokoprocentowa jednolitość zdań, to, jeżeli chodzi o obciążenie lekcjami i referatami, spotykamy wyraźną rozbieżność. Jedną zgodną myśl znajdujemy pod tem zagadnieniem w ankiecie: „konferencje rejonowe są przeciążone materjałem — czas trwania konferencyj należy skrócić“. (Piszący ankietę proszą, aby czas pracy wraz z przerwami na konferencjach rejonowych nie przekraczał 6-ciu godzin.) Obciążenie konferencyj referatami i lekcjami według ankiety wygląda następująco: Jednej lekcji i jednego referatu życzy sobie 36 proc. piszących ankietę (naturalnie poza innemi sprawami, omawianemi dotąd na konferencjach), dwu lekcyj i referatu (wzgl. odwrotnie) 35 proc., dwu lekcyj i dwu referatów 4,4 proc. Widzimy tu stanowczą przewagę tych, którzy żądają odciążenia konferencyj

rejonowych (71 proc.) — ponieważ „za dużo jest na jedną konferencję dwie lekcje i dwa referaty łącznie z dyskusjami i innemi sprawami. Przy żywej bowiem dyskusji czas tak się przedłuża, że przemęczenie nie pozwala wkońcu skupić uwagi". Trzy proc. piszących ankietę chciałoby widzieć na konferencjach tylko referaty, piszą oni: „Lekcyj na konferencjach nie powinno być, gdyż przynoszą one bardzo małe korzyści", natomiast 2,7 proc. żąda: „znieść wszelkie referaty, bo nie dają korzyści, a wprowadzić więcej lekcyj". Rzecz zrozumiała, że w dwu ostatnich wypadkach nie można poprzeć życzeń ni jednych ni drugich a wybrać trzeba „złoty środek".

Jeżeli chodzi o formy dyskusyjne, spotykamy wśród piszących ankietę dwa wrogie sobie obozy, bez wyraźnie silniejszej przewagi jednego z nich. Jedni pragną, aby utrzymać w przyszłym roku w całej pełni lub z małą odmianą punkty dyskusyjne, podane przez Wydział Wykonawczy Konferencyj Rejonowych. (Wydz. Wyk. Konf. Rej. w Obw. Leszczyńskim wydał wytyczne, w myśl których, dla objęcia całokształtu lekcyj i ułatwienia, możnaby prowadzić planową dyskusję). Zwolennicy tego rodzaju dyskusji (40 proc.) piszą: „Formę dyskusji przy pomocy rozdzielania tematów pomiędzy poszczególnych członków, uważam za bardzo dobrą; przy większej wprawie można ułatwić tok konferencyj, co pozwoli objąć całokształt lekcyj". Natomiast przeciwnicy (30,6 proc.) uważają ją „za zabijanie samodzielności i zainteresowań" — „bo każdy z nas może mieć zainteresowania w innym, niż mu pytanie narzuca, kierunku".

2. Dobór materjału. Spodziewaćby się należało, że pod względem doboru materjału na rok przyszły znajdzie się duża ilość tematów lekcyj i referatów, wypływających z zainteresowań piszących ankietę, że znajdzie się tematy ciekawe, z których mógłby korzystać ogół społeczności nauczycielskiej. Tymczasem wypowiedzenia się w tym kierunku są przeważnie tak ogólne, że trudno z nich coś zaczerpnąć. Jest to bezsprzecznie najsłabszy punkt ankiety i odnoszę wrażenie, że właśnie ów dobór materjału jest główną przyczyną niedociągnięć konferencyj rejonowych lat ubiegłych. Z ankiety wnioskować można, że i rok, przed którym stoimy, nie zmieni tej bolączki na lepsze. Dobrze jednak poznać przyczyny zła, a naprawa potoczy się raźniej naprzód. Gotowe

tematy i to tylko referatów, wysunęło zaledwie 21 proc., chociaż sprawę doboru materjału omawiało około 90 proc. piszących. Życzą oni sobie opracowania takich tematów: „Współpraca szkoły z domem“, „Dzieci trudne do prowadzenia“, „Jak zorganizować samorząd“, „Organizacja pracy wychowawczej“, „Jak powinna wyglądać korelacja w nauczaniu“, „Organizacje uczniowskie“ itp. Co do lekcyj spotyka się w ankiecie jedynie życzenia, jakim przedmiotom należałoby poświęcić konferencje rejonowe. I tak: Jeden piszący ankietę żąda, aby przez cały rok były tylko lekcje oparte na środowisku (bliższej koncepcji brak); inny tylko lekcje z kultury życia codziennego; dwóch lekcje z geografji i przyrody; pięciu jedynie z języka polskiego; dziewięciu tylko z przedmiotów artystyczno-technicznych; dwunastu żąda lekcyj tylko z jednego przedmiotu obojętnie którego. Reszta nie wyraża w tym kierunku żadnych życzeń.

3. Inne życzenia. Tu wymienić należy przedewszystkiem badanie wyników, jako „nowość“, wprowadzoną na konferencjach rejonowych w ubiegłym roku szkolnym; poruszyło ją w ankiecie 40 proc. nauczycieli, z których 30 proc. chciałoby widzieć i w przyszłym roku w dalszym ciągu badanie wyników; 10 proc. natomiast jest za jego zniesieniem, „gdyż stwarza (badanie wyników) wśród nauczycielstwa nieufność i wprowadza w życie koleżeńskie dysharmonję“. Inny kolega pisze: „Życzeniem mojem byłoby, ażeby badanie wyników wykreślono z programu konferencyj rejonowych, gdyż uważam, że wystarczające jest badanie wyników przez inspektora, kierownika, ewent. wizytatora, w dodatku zaś zdarza się często, że badanie wyników przez nauczyciela bywa w kolizji z badaniem przez władze“. Wynika z tego, że intencja badania wyników została źle zrozumiana.

Najciekawiej przedstawiają się odpowiedzi na pytanie 6 ankiety: „Inne uwagi dotyczące konferencyj rejonowych“. Trudno je wszystkie wymienić, dlatego ograniczę się i wymienię ich tylko kilka. Na uwagę zasługują m. zd. życzenia, aby treść lekcyj i referatów była zbieżna z sobą, aby konferencje rejonowe były ogniskiem życia towarzyskiego, aby na konferencjach rejonowych kontynuować w przyszłym roku recenzje pism i czasopism pedagogicznych. Z piszących ankietę 28 osób życzy sobie, by konferencje nie odbywały się zimą (trudny dojazd); dwu chciałoby, aby

ostatni głos miał prelegent, a nie przewodniczący; jeden jest przeciwnikiem życia towarzyskiego po odbyciu urzędowej części konferencji, kilku ma życzenia, aby referaty były wygłaszane, a nie czytane itd. itd.

4. Organizacja zespołów. Wreszcie poruszyć należy wypowiedzi na temat organizacji zespołów. Otóż, jak wynika z ankiety, uważane są one w bardzo wysokim stopniu za konieczne. Co do zespołów w przyszłości wyłaniają się dwie kwestje natury organizacyjnej. Otóż 33 proc. wypowiadających się na ten temat pragnie widzieć zespoły zorganizowane na podstawie zainteresowań; 9 proc. na podstawie sąsiedztwa szkół. Programem zespołów winny być zagadnienia, związane z codzienną pracą w szkole.

Rydzyna (woj. poznańskie). Józef Przewoźny.

DZIECIĘCA METODA DODAWANIA.

Przy opracowywaniu w klasie pierwszej dodawania w zakresie dziesięciu i dwudziestu z przekroczeniem dziesiątki zauważyłem, że dzieci, nawet słabe, z łatwością dodają składniki równe, np. 2+2, 3+3 czy 6+6, 7+7 itp.

Gdyśmy w klasie dodawali w zakresie dziesięciu, to zdolniejsi uczniowie, popisując się przed kolegami czy nauczycielem, prawie zawsze operowali temi przykładami o równych składnikach. Słyszy się w takim wypadku: wiem, ile jest 6+6, czy 8+8, a nawet 20+20, czy 100+100.

Specjalną uwagę na ten fakt zwróciłem jednak dopiero przy wprowadzeniu dodawania z przekroczeniem dziesiątki. Przy przykładzie 9+2 tylko część klasy, elita, bez zastanowienia i liczenia, momentalnie podawała wynik. Grupa druga, ci przeciętni, używali metody liczenia, pomagając sobie palcami. Trzecia grupa wreszcie, ci uczniowie, którzy „do wszystkiego mają głowę, tylko nie do arytmetyki", naprawdę w takim wypadku głowę tracili zupełnie. Najbardziej niecierpliwiło mnie to, że dziecka nie mogłem naprowadzić wtedy na rozbicie drugiego dodajnika na dwa składniki i dopełnienie pierwszego dodajnika do pełnej dziesiątki. Nie mogłem sobie wprost wyobrazić, że to może nie być dla dziecka rzeczą najłatwiejszą. Zastanawiało mnie jednak równocześnie

to, że ci sami uczniowie z taką łatwością, z takiem zrozumieniem „wiedzieli“, ile jest 6+6, czy nawet 6+7. Sposób więc dopełniania do dziesiątki, nie odpowiada w takim razie dziecku, kiedy go nie rozumie. Myślę o dziecku przeciętnem, i tylko o uczniu z pierwszej klasy, bo dziecko starsze, z klasy drugiej czy trzeciej, przeważnie jest już do tego wdrożone. Ale właśnie dla tego małego — czy to nie jest tragedja, że nie umie, że nie rozumie?

Po zastanowieniu się nad tą sprawą, doszedłem do przekonania, że to zdaje się wina metody obrazów liczbowych. Używamy obrazów liczbowych przeważnie Lay'a, opartych na czwórce, a przecież nasz system liczbowy jest oparty na dziesiątce, wzgl. na piątce. Dajemy więc podstawy inne, a potem czego innego od dzieci wymagamy — a tymczasem te obrazy liczbowe tak utkwiły w świadomości i podświadomości tych małych, że widzą tylko dwa rzędy krążków — i co najważniejsze, widzą je inaczej, jak my byśmy chcieli, jak chciałby sam Born, czy Lay. Bo szóstka u dzieci, to trzy krążki na górze i trzy na dole. My natomiast chcemy, aby dziecko widziało 4+2. Chyba przyznacie, Szan. Czytelnicy, że dzieci wygodniej widzą. Albo taka dwunastka. My chcemy, aby dziecko widziało 4+4+4, a ono widzi sześć na dole i sześć na górze i wie, że to dwanaście. A dopełnienie do dziesiątki? W tym wypadku naprawdę nie ma nic wspólnego z metodą obrazów liczbowych i w pierwszej klasie zupełnie nie ułatwia działań lecz je utrudnia, a w obrazach liczb wprowadza chaos.

Na to mnie naprowadziły same dzieci. Dałem słabemu uczniowi do rozwiązania zadanie 7+8, a gdy nie umiał podać sumy, pomógł mu kolega zapytaniem: „A ile jest 7+7“? Gdy otrzymał odpowiedź, to powiedział: „No, i jeszcze jeden“. Uczeń słaby zrozumiał. — Dziś u mnie dzieci dopełniają nie do dziesiątki, lecz do sumy składników równych.

Zapewne, że w przykładzie 4+7 czy podobnym, metody tej nie da się ściśle zastosować, ale i tu zapewne dzieci inaczej sobie radzą i dlatego lepiej, mojem zdaniem, nie poddawać im sposobu dopełniania do dziesiątki. — System ten pojmą i zaczną go stosować wtedy, kiedy z większą liczbą dziesiątek będą miały do czynienia, kiedy w wyobraźni swej stworzą sobie dziesiątkowe

obrazy liczbowe, więc będzie to w klasie drugiej, czy trzeciej. — Słowem, zasadę nowych programów nienarzucania metody nauczycielowi, wartoby też zastosować czasem i do ucznia.

Tylko w tym wypadku napewno każdy z nas zastanowi się nad tem, co poradzić, gdy te indywidualne metody nie dadzą wyników? — Można spróbować. — W każdym razie, gdyby wyniki były lepsze od dotychczasowych, wartoby przejść na tę nową dziecięcą metodę.

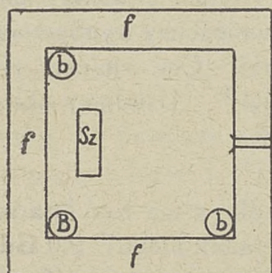
Ponikowica (woj. tarnopolskie). Tadeusz Szwec.

PRZEDSTAWIENIE WAŻNIEJSZYCH FORM TERENU NA MAPACH PRZY POMOCY POZIOMIC.

(Lekcja geografji w klasie V.)

Czas: Trzy jednostki lekcyjne, z tego pierwsza lekcja w terenie, dwie lekcje w klasie. Poprzedzająca lekcja powinna odświeżyć wiadomości z klasy IV o planie.

Tematy poszczególne: 1) pomiary pagórka, 2) powstawanie warstwic, 3) wprowadzenie pojęcia poziomic na mapie.



Ryc. 1.

Uwaga. Szkoła nasza mieści się w dawnym pałacu Sapiehów z XVII w. (Ryc. 1.) Zachowały się dokoła domu dawna fosa (f) i 3 narożne pagórki (B, b) jakby baszty, które od strony dziedzinca są niższe, gdyż dziedziniec i dom są na nasypie, od strony fosy pagórki są wyższe i strome. Sz=szkoła, most, dawniej zwodzony.

I. Pomiary pagórka.

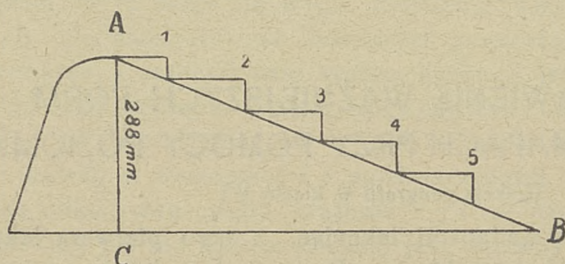
Przebieg lekcji: 1) zapoznanie z przyrządami, 2) organizacja pracy, 3) pomiary, 4) rysowanie profilu pagórka w klasie.

1. Przyrządy a) metr, b) łata — wymierzamy jej długość = 3 m, c) pion — służy do oznaczania kierunku pionowego, d) poziomnica — określamy, że pęcherzyk powietrza służy do oznaczania poziomu.

2. Organizacja pracy. Wybieramy: 2 sekretarki, 2 dziewczynki do trzymania łaty, 1 do trzymania pionu, 1 do mierzenia poziomu, 1 do wymierzania spadku pionu, a 1 z uczenic oznacza punkty przy pomiarach lub wbija kołeczki.

3. Pomiary. Po wejściu na pagórek dzieci orjentują się w stronach świata. Sprawdzamy, że na południu pagórek jest stromy, od północy łagodny. Zaczynamy od wierzchołka. Przykładamy łatę, poziomujemy, mierzymy spadek, znaczymy, sekretarki zapisują. (Ryc.2.)

1 = 40 cm
2 = 70 „
3 = 80 „
4 = 75 „
5 = 23 „
razem 288 cm



Ryc. 2.

Po ukończonych pomiarach wracamy do klasy.

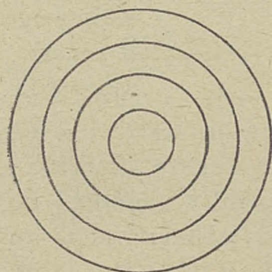
4. Rysowanie profilu pagórka. Teraz narysujemy ten pagórek w zeszytach. Zapiszmy datę i tytuł: „Pomiary pagórka". Na boku, u góry, z prawej strony umieścimy wymierzone wysokości — podyktowane przez sekretarki. Czy zmieści się w zeszytach pagórek naturalnej wielkości? Ustalamy skalę 1:100 i zapisujemy pod tytułem. Zaczynamy rysować od góry, tak jak mierzyłyśmy.

Jak ułożyłyśmy łatę? (Poziomo.) Jak długa ma być łata na rysunku? (3 cm.) Ile wynosił pierwszy spadek pionu? (40 cm.) Ile weźmiemy na rysunku? (4 mm.) Dokąd przesunęłyśmy łatę? (Do punktu spadku pionu.) Oznaczmy. Ile wynosiła druga wysokość sznurka pionu? (70 cm.) Ile zapiszemy? (7 mm.) Teraz połączmy z sobą punkty, gdzie łata dotykała ziemi. Powstaje linja *A B*. Co otrzymałyśmy? Pagórek. Jak wysoki jest pagórek? Linja *A C* = 288 cm.

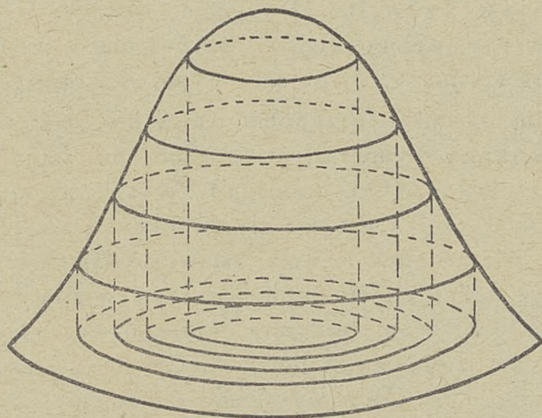
Wyobraźcie sobie, że wydeptałyśmy dokoła pagórka ścieżki w miejscach, w których przykładałyśmy łatę. Naznaczmy je na narysowanym pagórku. W tej formie zostawiamy rysunek na tablicy do następnej lekcji.

II. Powstawanie warstwic.

Przebieg lekcji: 1) Obraz pagórka widzianego z samolotu, 2) porównanie z planem modelu, 3) wprowadzenie warstwic, 4) rysunek w zeszytach. Wyjmujemy zeszyty i przygotowujemy tablicę z rysunkiem profilu pagórka. Co tu mamy na rysunku? Co znaczą te kreski poziome na tym pagórku? Czy wszystkie ścieżki są tej samej długości? Jak nazwałybyśmy część między jedną a drugą ścieżką? (Warstwa.) W którem miejscu trzeba stać, aby widzieć ten pagórek tak, jak my go widzimy? (Z boku.) Teraz wyobrazimy sobie, że lecimy samolotem. Jak wyglądałaby ta górka, gdybyśmy ją narysowały, patrząc na nią z góry? Jedna uczenica zgłosiła się do narysowania na tablicy. (Ryc. 3.)


Ryc. 3.

Sprawdzimy na modelu, czy Z. dobrze narysowała. Pokazuję model pagórka z drzewa, na którym oznaczone są kolorami poziomice. Model jest przecięty po linji poziomic pionowo ku dołowi (Ryc. 4) tak, aby warstwice nie dotykały się nawzajem, a posypany z góry piasek przesypuje się na podstawkę.


Ryc. 4.

Co tu widzicie? (Pagórek.) Opisz go. (Z jednej strony pagórek spada stromo, z drugiej łagodniej. Składa się z 4 warstw: na dole jest pomalowany zielono, wyżej żółto, jeszcze wyżej jasno czerwono i ciemno czerwono.) Orjentujemy pagórek

z drzewa stromym brzegiem ku południu, jak nasz rzeczywisty. Dzieci posypują model piaskiem, poczem wyjmują jedną warstwicę po drugiej. Na podstawce pozostał ślad warstw, narysowany ziarnkami piasku. (Ryc. 4 wzięta z modelu Wuttkego; model zaś wykonany w domowej stolarni.) Obserwujemy ślad i porównujemy z pagórkiem. Co pozostało na podstawce? (Ślady piasku.) W których miejscach? (W miejscach przecięć między warstwicami.) Objaśniam. Ślady te tworzą linje, które w geografji nazywamy poziomicami czyli warstwicami. Co przypominają te warstwice? (Pagórek widziany z samolotu.) Porównajmy z rysunkiem Z. (ryc. 3). Czy jest jaka różnica? A jaka? (Warstwice z piasku zbliżają się w jednem miejscu do siebie, w innem oddalają.) Dlaczego? (Bo od południa pagórek jest stromy, i od tej strony warstwice się zbliżają, a od północy jest łagodny, więc poziomice się rozsuwają.) Co więc rysowałyśmy na dzisiejszej lekcji? (Plan pagórka.) Po czem go poznałyśmy? (Bo narysowałyśmy go tak, jakbyśmy na niego patrzyły z góry.) Teraz weźcie zeszyty i narysujcie ten plan w zeszytach. W domu pokolorujecie tak, jak na tym modelu.

III. Wprowadzenie warstwic na mapie oraz pojęcia wysokości względnej i bezwzględnej.

Przebieg lekcji: 1) Pojęcie wysokości względnej, 2) oznaczanie warstwic cyframi, 3) porównanie z mapą, 4) czytanie wysokości z mapy, 5) pojęcie wysokości bezwzględnej.

Oglądam rysunki. Przypomnijcie sobie, jak wysoki był nasz pagórek, który wymierzałyśmy? (288 cm.) Skąd wymierzałyśmy tę wysokość? (Od podnóża.) Wysokość, mierzona od podnóża do wierzchołka nazywa się wysokością względną. Wyuczam. Na wierzchołku modelu ustawiam domek z plastyliny. Na jakiej wysokości mieszkają ludzie tego domku? (Na wysokości 288 cm.) Stawiam podobny domek u stóp pagórka. Na jakiej wysokości mieszkają ci ludzie? Chwila zastanowienia — ustalamy wysokość 0. Obie wysokości zapisujemy na rysunkach. Stawiam domek na przecięciu pierwszej warstwicy. Na jakiej wysokości postawiłam ten domek? Myślmy, którą częścią pagórka jest ta pierwsza warstwa. (1/4.) Oznaczamy wysokość 70 cm i zapisujemy. Potem oznaczamy następne wysokości, 140 cm, 210 cm, 280 cm.

Zapytuję, jakim kolorem jest oznaczona warstwa najniższa od 0 do 70 cm. (Zielonym.) Najniższą warstwę nazwiemy niziną; zapisujemy na pagórku. Jakim kolorem jest oznaczona druga warstwa od 70 do 140 cm? (Żółtym.) Tę wyższą warstwę nazwiemy wyżyną. Podpisujemy. Jakim kolorem są oznaczone najwyższe wzniesienia? (Czerwonym.) Kolor czerwony oznacza góry. Zapisujemy. Gdzie widziałyście podobne kolory? (Na mapie Polski.)

Rozwijam mapę Polski Romera 1: 850000. Chwila obserwacji. Zgłaszają się ze swemi uwagami. Na południu widzą góry, na północy niziny, w środku wyżyny. Ale najwięcej jest koloru zielonego.

Wykorzystuję. Jak się nazywa ta część wzniesienia, która jest oznaczona zielonym kolorem? Jakich więc wzniesień jest w Polsce najwięcej? A co oznacza kolor niebieski? (Morze.) Gdzie tu naznaczymy 0? (Na brzegu morskim.) Pojedźmy wskazówką po warstwicy 0. Poszukajmy następnej warstwicy. Znajdź, jaką cyfrą jest oznaczona ta warstwica. (150 m.) Jedziemy wskazówką po tej warstwicy.

Ponieważ jesteśmy już w pobliżu naszej miejscowości, więc dzieci samorzutnie określają wysokość Maciejowa. Ustalamy 192 m nad poziom morza. Wysokość, mierzona od poziomu morza, nazywa się wysokością bezwzględną. Wyuczam i porównuję z wysokością względną.

Przy ćwiczeniach zapisywania cyfr na poziomicach zyskujemy to, że dzieci uczą się racjonalnie czytać wzniesienia. Przy drugiem ćwiczeniu w obwodzeniu poziomic kształcą się ręka i oko tak, że wprowadzenie map zatapiań w dalszej pracy nie napotyka na trudności.

Maciejów (woj. wołyńskie). S. M. H. (Zgrom. S.S. Niepokalanek).

Elementarne nauczanie geografji, oparte na obserwacjach najbliższej okolicy, to nauka człowieka pierwotnego, który pod wpływem ciekawości i potrzeb życiowych wędruje po okolicy, obserwuje zjawiska, ocenia ich pożyteczność lub szkodliwość, zużytkowuje je dla swych potrzeb, orjentuje się, kreśli przytem nieraz plan okolicy z wielką dokładnością.

Wacław Nałkowski.

NAUKA GEOGRAFJI W SZWECJI.

Z książeczki dr. St. Niemcówny pt. *Nauczanie geografji w szkołach szwedzkich**) dowiadujemy się bardzo wielu ciekawych rzeczy o nauce geografji w tamtejszem szkolnictwie, mianowicie o celach, organizacji pracy, metodach, roli pomocy szkolnych, wycieczek itp.

Nowe programy dla szkół powszechnych w Szwecji, tworzone, jeżeli chodzi o geografję, przy wytężonej współpracy prof. uniwersytetu Helge Nelson z Lundu i Sten de Geer z Göteborgu, poszły po linji życzeń całego społeczeństwa szwedzkiego, które w zupełności zrozumiało i docenia konieczność znajomości stosunków gospodarczych i politycznych swego kraju ojczystego oraz znajomość stosunków światowych, na których tle kształtują się również losy Szwecji.

Program I i II klasy, w związku z obowiązującą tu zasadą koncentracji całokształtu nauczania, obejmuje przedewszystkiem lokalny materjał krajoznawczy oraz zasadę oddziaływania na wszystkie zmysły młodzieży przez bardzo szerokie uwzględnienie doświadczeń, wycieczek, pomiarów, rysunków geograficznych, mapek, wykresów itp.

Na naukę w klasach I i II przeznaczono po 5 godzin tygodniowo.

Klasa III obejmuje krajoznawstwo właściwe, przyczem nauczanie jest o tyle łatwiejsze i pełniejsze niż u nas, ponieważ każda poważniejsza prowincja dorobiła się już obszernej literatury, posiada doskonałe mapy ścienne i dla uczniów; słowem, każdy regjon został zbadany, opracowany i oddany do użytku szkolnego.

Klasy IV, V, VI, VII, VIII uczą się właściwej geografji podobnie jak to przewidują nasze nowe programy, przyczem szczególny nacisk kładzie się tu na stosunki gospodarcze i ludnościowe wszystkich omawianych części świata, krain i własnej ojczyzny.

Seminarja nauczycielskie w zakresie nauki geografji robią to, co właściwie w związku z nowemi programami przypadło robić naszemu nauczycielstwu, a mianowicie badają środowiska geograficznego pod każdym względem.

---

*) „Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna", zesz. 3, „Książnica-Atlas", Lwów — Warszawa, 1930. Str. 48.

W geografji regjonalnej położono olbrzymi nacisk na znajomość kultury omawianych regjonów oraz ich udział w ogólnym dorobku kulturalnym kraju.

W geografji ogólnej zwrócono głównie uwagę na geografję człowieka, ludoznawstwo, przyczem np. na kursie III uczniowie opracowują szczegółowo geografję Szwecji przy szerokiem uwzględnieniu warunków geologicznych, gospodarczych i ludnościowych, wykonują cały szereg prac statystycznych, ilustrujących życie i dorobek współczesny. Poza tem w związku z hospitacjami pedagogiczno-dydaktycznemi przerabia się metodykę krajoznawstwa i metodykę nauczania geografji w szkołach ludowych. Kurs IV utrwala wiadomości geograficzne i krajoznawcze, pogłębia metody badań, sposoby opracowywania zagadnień, statystyk w związku z odbywaniem lekcyj metodycznych w szkołach ćwiczeń.

Szkoła realna odpowiada u nas niższym klasom gimnazjalnym. Materjału geograficznego przewidziano tu bardzo mało, podobnie jak i w gimnazjum, które stanowi właściwie nadbudówkę szkół realnych, nauka geografji jest przedmiotem nadobowiązkowym wzgl. do wyboru.

Przechodząc do realizacji programu, dr. Niemcówna szeroko omawia i uzasadnia: 1) tekst nauczania, 2) formę, 3) metodę, 4) pomoce naukowe, 5) środowisko.

Jeżeli chodzi o tekst nauczania, to praca i myśl powierzone zostały uczniom, nauczyciel zeszedł do roli organizatora, a mianowicie jego zadaniem jest dobór odpowiednich podręczników dla uczniów i źródeł pomocniczych, oraz układanie programu na poszczególne okresy, albowiem pod tym względem władze szkolne pozostawiły nauczycielowi szwedzkiemu wiele swobody.

Przy formach nauczania kładzie się wielki nacisk na przestrzeganie zasady poglądowości, przyczem program przewiduje bardzo wiele najrozmaitszych ćwiczeń geograficznych, wycieczek gospodarczych, społecznych, ludoznawczych, archeologicznych itp.

Metodyka w nauczaniu geografji nie czyni bynajmniej jakichś zamkniętych i nienaruszalnych zasad, jest dowolna, zależna od nauczyciela i uczniów, jednak przeważa tu system dysku-

syjny, szczególnie wobec materjału, który uczniowie w formie zagadnień przerabiają w domu. Nierzadko spotyka się też wykład, heurezę itp. Ogólnie można powiedzieć, że geografja najlepiej zarówno pod względem ilości i jakości materjału oraz metod nauczania przedstawia się w szkołach powszechnych i seminarjach nauczycielskich; metody książkowe (często paznokciowe) mają jeszcze miejsce w szkołach realnych. Przy ćwiczeniach geograficznych uwzględniono zasadę aktualizacji materjału i nasuwających się zagadnień bieżących. Wszelkie aktualne zagadnienia: gospodarcze, meteorologiczne, morfograficzne, opracowują uczniowie samodzielnie, przyczem sporządzają różnego rodzaju przyrządy, mapki, wykresy z geografji matematycznej, statystyki. Wytwarzanie pomocy naukowych umożliwia wysoko postawiona nauka zajęć praktycznych (slöjdu). Na podstawie licznych dzienników i materjałów aktualnych w nich zawartych ma miejsce niejednokrotnie nader poważna dyskusja geograficzno-gospodarcza, szczególnie w seminarjach nauczycielskich. Do dyskusji takiej przygotowują się uczniowie specjalnie przy uwzględnieniu wskazówek nauczycieli.

Jeżeli chodzi o wycieczki, to te mają miejsce przedewszystkiem w porze jesiennej i wiosennej, przyczem głównym ich celem jest poznanie centrów przemysłowych, poznanie kraju i sposoby organizacji wycieczek. W szkołach powszechnych wycieczki mają charakter krajoznawczy. Stypendja i fundacje w znacznym stopniu ułatwiają organizację wycieczek krajoznawczych, zaś pierwszorzędnie opracowane przewodniki turystyczne, wykresy tras geograficznych, dokonane w szkołach, pomagają do metodycznego i ekonomicznego przeprowadzenia wycieczki.

Przy nauce geografji w okresie zimowym te wszystkie zagadnienia, które wymagają ilustracji wzgl. praktycznego przerobienia w terenie, odkładane są do okresów wiosennego i jesiennego, w których szkoły i klasy wyruszają na wycieczki, zarówno kolejami, jak pieszo, lub okrętami. Organizacja wycieczek jest doskonale pomyślana, do czego przyczynia się sprawne funkcjonowanie biur podróży. One właściwie po otrzymaniu pieniędzy robią wszystko, by umożliwić jak najprędsze i najprzyjemniejsze dostanie się wycieczki do zamierzonych miejsc.

Pomoce szkolne są przeważnie pochodzenia niemieckiego; mają tu jednak olbrzymie zastosowanie. Do najpospolitszych

i najczęściej używanych należą: kompasy, globusy, modele do geografji matematycznej, atlasy, mapki konturowe, mapki krajoznawcze ścienne i podręczne, mapy ekonomiczne, historyczno-geograficzne, mapki miast, liczne diagramy, szkice, skooptikony, balloskopy, przeźrocza i obrazy geograficzne, zeszyciki obrazków krajoznawczych, regjonalnych, liczne i dobrze zorganizowane bibljoteki uczniowskie i nauczycielskie. W gabinetach pomocy naukowych panują niezwykły ład i porządek. W pracowniach geograficznych pełno map, wykresów, epidjaskopów z przeźroczami. W pracowniach bierze udział zazwyczaj 30 do 35 uczniów, bo tak liczne są w Szwecji klasy.

Wiele czasu poświęca się na badania uczniów wespół z nauczycielstwem; w ten sposób powstają ciekawe i naukowe opracowania poszczególnych regjonów geograficznych, poprostu monografje naukowe regjonalne, umożliwiające nawet młodym nauczycielom doskonałe zorganizowanie nauki krajoznawstwa. Cały szereg pomocy naukowych sporządzany bywa również przez młodzież na lekcjach zajęć praktycznych. W dziedzinie tworzenia mapek wielkie usługi oddaje nauczycielstwu Sztab Generalny w Sztokholmie, pozwalając mu korzystać z wykładów tam odbywanych, oraz ze zdobyczy naukowych sfer wojskowych. Podobnie doskonałe mapy miast dostarcza Zakład Litograficzny Sztabu Generalnego.

Życzenia i postulaty autorki pod adresem naszych władz i naszego nauczycielstwa właśnie obecnie znajdują coraz większe zrozumienie i poparcie. Trzeba stwierdzić, że nauczanie geografji postępuje u nas podobnemi drogami jak w Szwecji, jakkolwiek do tego tempa i do takiego rozbudowania pracy, jakie tam istnieją, jest nam jeszcze daleko.

Obecne badania regjonalne, opracowywanie monografij środowisk, co jest przedmiotem prac konferencyj rejonowych, wzbogacanie naszych szkół w odpowiednie pomoce naukowe, mapy, wykresy, przyrządy posuną pracę tę naprzód. Na to jednak trzeba jeszcze wiele czasu, albowiem nasze stosunki gospodarcze znacznie utrudniają realizację dobrze rozumianych i docenianych przez obecne nauczycielstwo, a także i społeczeństwo zagadnień, związanych z nauką geografji i nauką o Polsce współczesnej.

Katowice. Zygmunt Gryń.

STANOWISKO POLSKI W EUROPIE I ŚWIECIE.

(Na marginesie nauczania geografji w klasie VII szkoły powszechnej.)

Przy nauczaniu geografji w wyższych klasach szkoły powszechnej, zwłaszcza w kl. VII, nieocenioną i wręcz niezbędną pomocą naukową dla nauczyciela jest *Mały Rocznik Statystyczny* (wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej).

Stąd czerpiemy miarodajne i aktualne wiadomości pozytywne, stąd mamy tematy do sporządzania zestawień, wykresów, i to zarówno w „nauce o Polsce współczesnej", jak i w nauczaniu rachunków w kl. VII, gdzie, jak wiadomo, istnieje ścisła korelacja między temi dwoma przedmiotami. Przy końcu półrocza możemy sporządzić w celach utrwalania i powtarzania materjału, tablicę poglądową, obrazującą stanowisko Polski w Europie i świecie.

Tablica ta zobrazuje, które miejsce Polska zajmuje w różnych pozycjach gospodarczych w świecie, względnie na swoim kontynencie. Mniej ważne będą może cyfry, dotyczące danej pozycji — owe miljony czy tysiące tonn — natomiast utkwią łatwo w pamięci odpowiednio wyraźnie wypisane, a tak nieraz zaszczytnie wysokie, owe trzecie, czwarte, szóste miejsca Polski w stanowiskach światowych.

Dla wygody tych, którzy chcieliby sporządzić sobie podobną pomoc naukową podaję wzór.*)

L. p.	Pozycja	Cyfry dotyczące Polski	Polska zajmuje miejsce w Europie	Polska zajmuje miejsce w świecie	Wyższe miejsca zajmują państwa:
1.	Długość granic	5 534 km	6	—	Sowiety, Włochy, Szwecja, Niemcy, Francja.
2.	Obszar państwa	388,6 tys. km²	6	26	Sowiety, Francja, Hiszpanja, Niemcy, Szwecja.
3.	Liczba mieszk.	33,4 milj.	6	11	Sowiety, Niemcy, Anglja, Francja, Włochy. Chiny, Indje Bryt., Stany Zjedn. Am., Japonja itd.

*) Liczby, w nim podane, zaczerpnięto z *Małego Rocznika Statystycznego*. R. 1935. Cena zł 1,—.
Ze względów technicznych, opuszczam w nim cyfry dotyczące innych państw (z wyjątkiem gęstości zaludnienia).

L. p.	Pozycja	Cyfry dotyczące Polski	Polska zajmuje miejsce w Europie	Polska zajmuje miejsce w świecie	Wyższe miejsca zajmują państwa:
4.	Gęstość zaludnienia	86 na 1 km²	9	11	Belgja (274), Holandja (241), Anglja (190) itd. Egipt (431), Japonja (174).
5.	Wojsko	272 tys.	4	—	Sowiety, Włochy, Francja.
6.	Zbiór żyta (przec. rocznie w l. 1929-33.	66 milj. kwintali	3	3	Sowiety i Niemcy.
7.	Zbiór owsa	25 milj. k.	4	6	Stany Zjedn., Sowiety, Niemcy, Kanada, Francja.
8.	„ pszenicy	20 „ „	9	14	Sowiety, St. Zjedn., Kanada, Indje Bryt., Francja. Włochy itd.
9.	„ ziemniaków	304 „ „	3	3	Sowiety i Niemcy.
10.	Produkcja cukru buraczanego	344 tys. t. (1933 r.)	6	7	St. Zjedn., Niemcy, Sowiety, Francja, Czechosł.
11.	Hodowla koni	3,7 milj. szt. (1934 r.)	2	5	Sowiety, St. Zjedn., Argentyna, Brazylja.
12.	Hodowla bydła rogatego	9,2 milj. szt.	3	7	Stany Zjedn., Brazylja, Argentyna, Niemcy, Francja, Australja.
13.	Hodowla trzody chlewnej	7 milj. szt.	3	5	St. Zjedn., Niemcy, Brazylja, Sowiety.
14.	Hodowla owiec	2,5 milj. szt.	9	15	Australja, Sowiety, Stany Zjedn., Argentyna itd.
15.	Produkcja węgla kamiennego	27 milj. t. (1933 r.)	5	7	St. Zjedn., Anglja, Niemcy, Sowiety, Francja, Japonja.
16.	Prod. cynku	83 tys. t.	2	4	St. Zjedn., Belgja, Kanada.
17.	„ surowca żelaza	0,3 milj. t.	12	15	St. Zjedn., Sowiety, Francja, Niemcy, Anglja itd.
18.	„ stali	0,8 milj. t.	9	11	St. Zjedn., Niemcy, Anglja, Sowiety, Francja itd.
19.	„ ropy naftowej	0,6 milj. t.	3	13	St. Zjedn., Sowiety, Wenezuela, Rumunja, Persja itd.
20.	„ soli	0,45 milj. t.	7	10	Stany Zjedn., Sowiety, Niemcy, Anglja itd.
21.	Długość linij kolejowych	20 tys. km. (1932 r.)	5	9	St. Zjedn., Sowiety, Indje Bryt., Kanada, Niemcy, Francja, Australja, Anglja.
22.	Na 100 km powierzchni przypada km toru kolejowego	5,1 km	10	10	Belgja, Anglja, Szwajcarja, Niemcy, Czechosłowacja, Węgry, Francja, Austrja, Włochy.
23.	Spożycie na 1 mieszk. ziemniaków	932 kg (1930/33)	1	1	Następne miejsca: Niemcy, Belgja, Austrja.
24.	„ żyta	159 kg	1	1	Następne miejsca: Czechosłowacja, Niemcy, Sowiety.

Inowrocław (woj. poznańskie). Stefan Kamiński.

PSYCHOLOGJA W SZKOLE.

Autor chce „w krytycznym cyklu dać wyraz pewnym poglądom na zagadnienia szkolne". Umieszczając pierwszy jego artykuł, zapraszamy Szan. Czytelników do dyskusji nad temi uwagami. Red.

Jak podnoszono już w *Przyjacielu Szkoły*, znaczenie psychologji w szkole stanowczo przeceniono. Dotyczy to zwłaszcza psychologji obecnie modnej. Słyszy się często powoływanie się na „naukowe" podstawy psychologiczne. Źle wyglądałaby nauka na takich podstawach, jak psychologja. Szereg subjektywnych teoryj, hipotez, definicyj i etykietek — oto te podstawy. Niektóre objawy umysłowości ludzkiej wyolbrzymiono tak, że stracono z przed oczu harmonijną całość i wyciągnięto fałszywe i niby „naukowe" wnioski, które padają w zetknięciu się z życiem.

Dzisiejsza psychologja szkolna ma to do siebie, że przystępuje do człowieka, nie jakim on jest, lecz jakimby go mieć chciała. To fałszywe założenie przynosi niezmierne szkody w wychowaniu. Może nam się nie podobać natura ludzka, to co innego, lecz musimy ją brać taką, jaką jest. Nie możemy upatrywać tylko stron dodatnich lub tylko ujemnych. A jednak tak jest, że różni psychologowie bez uwzględnienia całokształtu pracują w swojej „szufladce psychicznej", prześlepiając odwieczne i niezmienne cechy natury człowieka jak np. 1) skłonność do złego raczej, niż dobrego, 2) że trud i praca w pocie czoła przynoszą trwałe owoce, 3) że ostateczną sankcją w życiu jest jednak przymus fizyczny (sądy, policja, wojsko), 4) że we właściwym wieku trzeba się odwoływać do właściwych władz psychicznych i że porządku tego nie można dowolnie przestawiać, czyli praktycznie trzeba pamiętać, że przecież dziecko jest tylko dzieckiem, choćby w wyższej klasie szkół powszechnych itd.

Przykładowo wymieniłem tych parę wypadków, choć można ich naliczyć znacznie więcej. Wogóle sądzę, że obecna psychologja „stosowana" przynosi szkole więcej szkody, niż pożytku. Jest zanadto subjektywną i mglistą tak, że zawsze można — jak to mówią — z igły zrobić widły. A zupełnie już groteskowo wygląda wymaganie uwzględniania w szkole powszechnej subtel-

ności psychicznych przy notorycznych „bagatelach“ materjalnych jak brak sal szkolnych, ich przepełnienie, złe odżywianie dzieci, brak książek i przyborów szkolnych itd. W takich warunkach „psychologja stosowana“, chcąc nie chcąc, musi zejść na plan dalszy w życiu szkolnem. M.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Artykuł: „Lekcje geografji w nowym programie“. (Nr. 6/8/11 1935.)

Odpowiedzialność za fikcyjne winy.

W replice swojej uznał p. Mamczyc*) moje zarzuty w sprawie uchybień programowych za niesłuszne, twierdząc np., że jego zagadnienia „wydma i błoto“ znajdują się jednak w programie geografji dla klasy III-ciej pt.: „Nierówności terenu“.

Stwierdzam, że pełny ustęp programu brzmi: „Nierówności terenu; góra lub wzgórza; rozróżnianie podnóża, zbocza, wierzchołka“. Gdzież tu jest mowa o jakiemś błocie albo wydmie?

Zakwestjonowany przeze mnie temat „las“ kryje się w programie według zdania autora repliki pt.: „Drzewa i zioła“.

Stwierdzam, że w planie lekcyjnym p. M., naszkicowanym w 1 ust. na str. 239 *P. S.* terminów powyższych zupełnie nie użyto.

Wobec powyższego, faktycznego stanu rzeczy, oba moje zarzuty w odniesieniu do uchybień programowych całkowicie podtrzymuję.

Licząc się widocznie z ewentualnością, że treść obrony zostanie skonfrontowana z programem i jego własnym artykułem i musi okazać się fikcją, autor wzywa na pomoc szereg postanowień programowych i twierdzi, że wolno mu poszczególne tematy rozszerzać.

Stwierdzam, iż owej elastyczności programu nigdy nie kwestjonowałem, to też domniemanego zarzutu nie postawiłem, a urazy p. M. do mnie za fikcyjną winę zgoła nie rozumiem.

Od zarzutu uchybienia programowego odnośnie do tematu „W kopalni węgla“, stara się p. M. uwolnić twierdzeniem, że temat ów stanowił końcowy etap kilkugodzinnej jednostki metodycznej o Śląsku.

Stwierdzam, że bezpośrednio przed ową lekcją „W kopalni węgla“ przyłapaliśmy p. M. z dziećmi na fikcyjnej wycieczce w kopalni soli w Wieliczce, a nie na Śląsku, to też miałem chyba

*) „P. S.“ Nr. 11, str. 534—542.

prawo uważać ową lekcję „W kopalni węgla“ za samoistny moment dydaktyczny. Dziś, wobec jego wyjaśnień, zarzut programowego uchybienia cofam, natomiast obarczam go zarzutem natury metodycznej. Uważam mianowicie, iż takie wplatanie w cykl lekcyj o Sląsku epizodów o soli stanowi rażące pogwałcenie zasady ciągłości w nauczaniu.

Zarzutu, jakoby oparcie lekcji pt. „Widnokrąg" na wyczynach lalek pod miednicą nie było ciekawe, nie postawiłem. Nie mogę więc uznać pretensji autora w tym względzie.

Nie twierdziłem też, by dzieci na I-szym szczeblu programowym nie ujmowały wielu zjawisk naiwnie, dlatego też znów nie rozumiem, dlaczego p. M., zmobilizowawszy Piageta i postanowienia programowe, tak usilnie stara się mnie o tem przekonać.

Twierdziłem natomiast, że dzieci, patrząc na miednicę „od zewnątrz“ a na horyzont niejako „od wewnątrz", właśnie dzięki naiwności w myśleniu, albo nie wysnują żadnych wniosków, albo wysnują wnioski błędne. Ponieważ jednak autor tego zarzutu wogóle nie zaczepił i nie odpowiedział na moje pytania w kwestji oczekiwanych od dzieci odpowiedzi, dlatego jego pretensje do mnie uważam za nieistotne.

Zarzut, jaki skierowałem przeciwko formie lekcji pt. „W kopalni węgla“ wywołał u autora repliki oburzenie, którego dosadny wyraz dał w takich wyrażeniach, jak np. „... kompletna nieznajomość ducha i litery nowego programu i podręcznika geografji."

Otóż stwierdzam, że u p. M. wzięła znów górę w sposób rażący skłonność do fikcyj. Oto, krytykując jego formę nauczania, wyraźnie nazwałem ją opowiadaniem, a raczej monologiem i jako taką istotnie surowo potępiłem i potępiam. P. M. natomiast z powodów dla mnie nieznanych twierdzi, że wystąpiłem przeciwko „sugestywnej wycieczce" i wezwawszy znów na pomoc pp. Radlińskiego i Wuttke'go i postanowienia programowe, nietylko usiłuje się bronić przed czemś, czego mu nie zarzucałem, ale zarazem ośmiela się wysuwać fikcyjne wnioski w stosunku do mojej osoby.

Wnioskowanie o wzajemnej zależności ustroju społecznego i warunków pracy w tej formie, jaką mu nadał p. M., uważam zgodnie z nim za absurdalne. Nie rozumiem tylko, dlaczego za ten wyczyn znów mnie chce obarczyć odpowiedzialnością, skoro sformułowanie właśnie od niego pochodzi,

Ze swej strony twierdzę, że choć dobry ustrój społeczny nie dostarczy górnikowi słońca do kopalni, nie usunie całkowicie niebezpieczeństw i nie wyręczy go w wydobywaniu produktów kopalnianych itp., jak to rozumuje autor, to jednak przez swe ustawodawstwo wpływa na polepszenie pracy i płacy.

Taką tylko współzależność mógł odnaleźć nieuprzedzony i rozumny czytelnik w tym odstępie mojej krytyki, w którym istotnie surowo potępiłem makabryczny wprost obraz górnikówwidm, nakreślony przez p. M. Wszystkich innych dodatków p. M., jako zniekształcających moje myśli i intencje, uznać nie mogę, jak też nie mogę brać odpowiedzialności za cudze, absurdalne definicje.

Wezwawszy zkolei na pomoc dr. Librachową, autor repliki twierdzi, że bezpodstawnie odmówiłem mu autorytetu wychowawcy, przez co okazałem, podobnie jak to czynią dzieci, brak „myślowego powciągu".

Znów murowana fikcja! Ilekroć w mojej krytyce zwracałem się pod adresem p. M., zawsze używałem jego nazwiska, lub nazywałem go autorem, wreszcie kierownikiem wycieczki, a to w celu zaznaczenia, że operuję pojęciem jednostkowem. Formułując natomiast przypuszczenie o wpływie ekscentrycznych środków nauczania na autorytet nauczyciela, użyłem rozmyślnie terminu „nauczyciel", by zaznaczyć, że zarzutu, a raczej przestrogi nie kieruję do autora, lecz pod adresem tych nauczycieli, którzyby ewentualnie zamierzali dramatyzować w sposób podany przez p. M., nie mając do tego odpowiednich zdolności. Zresztą w części rękopisu, skreślonej przez Redakcję *P. S.*, nazwałem taki monolog deklamacją i stwierdziwszy, że forma ta cieszyła się powodzeniem w okresie zwyrodnienia retoryki rzymskiej, zauważyłem, że i dzisiaj jest z powodzeniem uprawiana przez artystów tej miary jak np. p. L. Wyrwicz.

P. M. ani owych zdolności dramatycznych nie przypisywałem, ani nie odmawiałem, gdyż istotnie nie posiadałem dostatecznych danych. Sądząc zaś po jego gorących zapewnieniach, skłaniałbym się raczej do wiary, iż jest urodzonym artystą dramatycznym. Mam natomiast do niego pretensje o to, iż nie zanalizowawszy dokładnie tekstu, strzelił do mnie pociskiem ciężkiego kalibru, coprawda — fikcyjnym.

Twierdzenie moje, iż w lekcji pt. „W kopalni węgla" brakło aktywności po stronie dzieci, podtrzymuję całkowicie mimo gorących zapewnień p. M., iż „w lekcji wystąpiły elementy wyobraźni jak i słuchowe, wzrokowe, mięśniowo-ruchowe, węchowe, ustrojowo-uczuciowe..." To moje stanowisko opieram na głębokiem przekonaniu, iż wyobrażone przeżycia np. wrażeń ustrojowych i towarzyszących im uczuć z okazji fikcyjnego zjazdu do kopalni przez ludzi, którzy nigdy windą się nie posługiwali, a może jej nawet nie widzieli (mowa o dzieciach, a nie o p. M.), osobiście uważam za podobne do tych przeżyć, barw i tonów, jakie mogą mieć od urodzenia ślepi i głuchoniemi t. zn. za fikcje.

Ponieważ zaś chyba każdy człowiek woli rzeczywisty kawałek chleba od wyobrażonego, zapach rzeczywistej róży od fikcyjnej, a i sam p. M. przy innej okazji wolał z dziećmi przechodzić przez rzeczywiste błoto po rzeczywistych żerdziach aniżeli wywoływać wizję w wyobraźni, dlatego też zawsze będę wyżej cenił opieranie lekcji chociażby tylko na ilustracjach, aniżeli na konkretach w wyobraźni.

A te żerdzie? Autor twierdzi, iż początkowo nie mógł zrozumieć, dlaczego odmówiłem im miana „pomocy naukowych". Z dalszych jego zdań okazuje się jednak, że i później tego nie zrozumiał, a raczej zrozumiał błędnie, to też jeszcze raz tę rzecz wyjaśnię.

W mojej krytyce wyraziłem pogląd, iż żerdzie i jaja nie mogą być uważane za pomoce, ponieważ nie spełniają celu dydaktycznego w danej lekcji, albowiem błoto każde dziecko doskonale zna i bez żerdzi, zaś jaj w naszym klimacie upiec w piasku nie można. Stąd logiczny wniosek, iż żerdzie winny pozostać w płocie, jaja zaś w komorze. Nie mogłem wówczas przypuszczać, że p. M. ukuje z tego niesłychanie absurdalną definicję, „że tylko to, co można znaleźć w szkolnym zbiorze pomocy naukowych, może uchodzić za pomoc naukową" i że w dodatku mnie obarczy odpowiedzialnością za ten wyczyn.

Przeciwko takiej metodzie urabiania i podsuwania mi absurdalnych twierdzeń stanowczo się zastrzegam.

Wezwawszy na pomoc mądrego Arystotelesa i postanowienia naszej konstytucji, p. M. surowo mnie gromi za rzekomo negatywny stosunek do pracy.

Stwierdzam, że zachodzi tu co najmniej nieporozumienie. Z faktu, że wystąpiłem przeciwko noszeniu przez dzieci żerdzi w tym celu, aby je zatopić w błocie, a następnie tak „obabrane" znów wyciągać, odnosić i niszczyć przytem odzież, nie wolno jeszcze nikomu, a zwłaszcza znawcy prac dr. Librachowej, wysnuwać wniosku o czyjejś pogardzie dla pracy, tak, jak nie wolno dopatrywać się takiej pogardy u tego, kto zaprotestowałby np. przeciwko czynności bezmyślnego darcia książki dla jakiegoś kaprysu.

Autor zapewnia, że z powodzeniem osuszał nad świecą wydobyty torf w terenie, dlatego też cofam moje przypuszczenie o niewykonalności tego przedsięwzięcia. Podtrzymuję natomiast zarzut, iż drobna wstawka metodyczna o paleniu torfu zgubi się wśród prawdziwej powodzi innych zjawisk, zaobserwowanych na tej wycieczce, dlatego osobiście rozpatrywałbym z dziećmi co najwyżej kwestję występowania złóż torfowych i sposób eksploatacji, palenie zaś, zgodnie z programem, odłożyłbym do stosownej

pory mimo, iż stanowisko takie jest dla p. M. „niesłuszne, bezpodstawne, nienaukowe".

W odpowiedzi p. M. na twierdzenie, iż obsypałem go epitetami w rodzaju „Nieprawda!", „Przeciwnie", „Fikcja i jeszcze raz fikcja" itp., zauważam, że ani ja, ani chyba żaden Polak nie uważa tych wyrażeń za „epitety". Stąd pytanie jego, czy godzi się opierać krytykę na afektach, pozostawiam bez odpowiedzi, tem bardziej, iż forma jego repliki uwalnia mnie od tego.

A teraz jeszcze jedna sprawa: Oto p. M. zarzuca mi rzecz wprost niesłychaną, bo ni mniej ni więcej tylko fałszerstwo cytatu z jego artykułu, polegające na opuszczeniu powiedzenia: „lwia część lekcyj geografji, które widziałem".

Z całem poczuciem odpowiedzialności stwierdzam, że moją krytykę rozpocząłem dosłownym cytatem drugiego odstępu artykułu p. M. i że nie zmieniłem w całym cytacie od słów „Do czasu..." do końca, tj. do słów „...łatwiejszego przypominania" żadnego szczegółu. Biorę zatem pełną odpowiedzialność za twierdzenie, że w artykule p. M. (nietylko w cytowanej przeze mnie części) wogóle powiedzenia, które miałem zniekształcić, niema. O ile wyrażenia „lekcyj" można się jeszcze domyśleć ze sensu, o tyle słowa „które widziałem" są fikcją i istnieją chyba tylko w wyobraźni autora, niema ich natomiast w jego artykule.

Przy sposobności zauważam, iż do mojego artykułu wkradł się wprawdzie przez niedopatrzenie cudzysłów, zamykający wyrażenie: „lwiej części kolegów, uczących geografji", wyrażenie to jednak leży poza zaczepionym cytatem i nie może zmienić ani zniekształcić jego brzmienia i sensu.

Reasumując swoją replikę, p. M. mianuje siebie reprezentantem dynamicznego kierunku w wychowaniu, mnie zaś czyni zaśniedziałym statykiem.

Czy słusznie? Odnośnie do jego osoby sprzeczać się nie będę, albowiem go nie znam, zaś odnośnie do mnie — odmawiam mu prawa czynienia jakichkolwiek przypuszczeń, albowiem również mnie nie zna. O nas obu niech mi będzie wolno wyrazić przekonanie, że pragniemy wspólnego dobra tj. dobra polskiej szkoły, jakkolwiek nie możemy się pogodzić w kwestji środków i metod postępowania.

Ten ostatni wzgląd, a zarazem fakt, iż p. M. wielokrotnie obarczał mnie odpowiedzialnością za niepopełnione winy, uniemożliwia mi dalszą wymianę myśli i skłania do zakończenia bezpłodnej już, jak sądzę, dyskusji.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

Bronisław Biegeleisen: METODY STATYSTYCZNE W PSYCHOLOGJI. Podręcznik dla psychologów, psychotechników i pedagogów. Wydawnictwo Naukowego Tow. Pedag. Skład: Książnica - Atlas. Str. 304. Cena zł 9,—.

Dotychczas nie mieliśmy w polskiej literaturze psychologicznej podręcznika do badań i pomiarów psychotechnicznych, książki, któraby ogarniała całokształt metod pomiarowych, potrzebnych do badań dzieci, młodzieży i dorosłych. Brak ten wypełnia dzieło dr. Br. Biegeleisena, kierownika Instytutu Psychotechnicznego w Krakowie — powstałe z inicjatywy prof. Szumana („Przedmowa", str. III).

Nauczyciel, zajmujący się ściślemi badaniami dzieci, znajdzie w podręczniku Biegeleisena popularny wykład metod przeprowadzania i opracowywania tych badań. Spis rozdziałów unaoczni obszar zagadnień książki: 1. Zbiór i szeregowanie dat. 2. Wartości i przeciętne. 3. Rozsiew dat psychologicznych. 4. Rangi i centyle. 5. Normalna krzywa prawdopodobieństwa. 6. Ocena wyników testu. 7. Korelacja prosta. 8. Inne rodzaje korelacji. 9. Błędy pomiarów. 10. Niektóre zastosowania korelacji do metodyki testów. — „Tablice statystyczne", stanowiące dodatek książki, są kluczem, skracającym czas opracowywania materjału do minimum. Podręcznik Biegeleisena jest potrzebny nietylko do badań, lecz także do oceny dzieci. Wiemy z praktyki, jak subjektywne, dowolne są tak zwane „stopnie", stanowiące „odbicie indywidualności nauczycieli" (str. 229). Autor wykazuje na podstawie licznych badań amerykańskich, że „stałość oceny pedagogicznej jest bardzo mała" (str. 231). Wyjściem z tej krzywdzącej uczniów sytuacji są testy, gdyż jako wspólny miernik, dają objektywną podstawę oceny. Każdy zbadany uczeń otrzymuje w swym zespole własną rangę i procentowy stopień uzdolnienia, czy wiadomości, t. j. tak zwaną centylę. Aby zdać sobie sprawę, jaki zachodzi stosunek i związek między pewnemi cechami (np. pijaństwem, a postępami uczniów), czy zjawiskami, uciekamy się do t. zw. metody korelacji. Np. spółczynnika korelacji podług Pearsona używamy do dużej ilości wypadków, natomiast spółczynnik korelacji Spearmana ma zastosowanie dla nielicznego materjału (do 50 wypadków). Wyniki pomiarów psychotechnicznych ujmujemy w tablice, tabele wzgl. figury graficzne. Po zbadaniu dzieci np. testem przysłów, układamy materjał w rubryki: liczba dobrych rozwiązań, liczba uczniów (tabl. 1, str. 29); dla unaocznienia ujmujemy dane w „wielobok liczebności" (fig. 6), albo „histogram liczebności" (fig. 7). Oś poziomych (x) służy do oznaczenia wyników testu, na osi pionowych (y) odpowiednio zaznacza się liczbę uczniów. Autor podaje dla przykładu 55 figur graficznych, 58 tabel oraz 15 tablic (w dodatku osobnym: „Tablice statystyczne"), uzmysławiających wyniki badania różnorodnemi testami i metodami. Najcenniejszem w praktyce ujęciem licznego rozsiewu dat psychologicznych jest t. zw. krzywa prawdopodobieństwa podług Gaussa. „W wielu badaniach im większa jest liczba badanych, tem bardziej krzywa liczebności wyników zbliża się do krzywej normalnej" (r. V). Zdarzają się dość często odchylenia od krzywej normalnej, świadczące o niedostosowaniu testu do psychiki badanych. Diagnostyczność badania zależy od doboru i liczby testów. Między testami nie może być korelacji. Jeśli korelacja zachodzi, testy badają tę samą cechę. Zapomocą badania różnorodnemi testami osiągamy „profil psychologiczny Rossolima"; na podstawie profilów układamy typy osobników. Badający musi pamiętać, że tylko duża ilość zbadanych wypadków uprawnia do pewnych wniosków. Po każdej serji doświadczeń należy obliczyć prawdopodobne błędy pomiarów według ustalonych wzorów.

Autor podaje w podręczniku niezbędne formuły i wzory, których badający musi użyć, aby osiągnąć pewne wyniki i wnioski. Po każdym rozdziale autor daje zbiór ćwiczeń praktycznych, obejmujących zarazem wyniki różnorodnych ciekawych badań z zakresu poradnictwa zawodowego i pracy szkolnej. Początkujący obserwator życia szkolnego nabierze wybitnej wprawy po wykonaniu dokładnem tych ćwiczeń. „Liczne przykłady i ćwiczenia — pisze we wstępie prof. Szuman — wprowadzają nietylko w poszczególne metody statystycznych obliczeń, lecz uczą, do jakich zagadnień, z jakim rezultatem stosować je można". Aby nie zniechęcać studjujących, którzy nie są zaawansowani w matematyce, nie wprowadza autor ćwiczeń trudnych i pomija wywody matematyczne przy podawaniu wzorów.

Józef Czarnecki(Lublin.)

Ks. dr. J. Ściesiński: WYCHOWANIE PAŃSTWOWE W ŚWIETLE ZASAD NAUKI KATOLICKIEJ. Włocławek, 1935. Skład główny Księg. św. Wojciecha w Poznaniu. Str. 64. Cena 1,80 zł.

Książka ma charakter polemiczny; jest terenem rozgrywki między Kościołem a Państwem o „władztwo dusz". Zdaniem autora państwo, jako rzekomo przypadkowy i zmienny układ sił, nie ma prawa do ogarniania całej psychiki człowieka pod swą władzę; to prawo ma jedynie Kościół, jako organizacja boska, dająca cele wiekuiste życiu ludzkiemu. Życie państwa — w/g autora — winny przeniknąć pierwiastki chrześcijańskie, gdyż wtedy tylko zapewnione będą każdemu z obywateli warunki moralnego rozwoju i spełnianie wieczystych zadań człowieka. Autor zapomina o tem, że państwo jest organizacją różnorodnych wyznań, narodowości, związków i t. p. Zwalczana przezeń socjologja mogłaby się tu bardzo przydać.

Zrozumiały jest zupełnie fakt, że w wychowaniu państwowem nie może się podkreślać nastawień religijnych, gdyż straciłoby ono swój cel — konsolidowanie młodych jednostek z różnorodnych środowisk około wspólnych wartości, organizowania z nich jednej więzi. Właśnie państwo jest jedynym czynnikiem, stojącym ponad wyznaniem, narodowością, warstwą społeczną i t. d. Dlatego trwa odwieczna walka między kościołem a państwem. Kościół jest organizacją, która musi się państwu w pewnym sensie podporządkować narówni z innemi związkami, znajdującemi się na terenie danego państwa. Mylny jest pogląd autora na stosunek państwa do jednostki. Nietylko Kościół, ale i państwo ma swoiste wartości i zadania wiekuiste. Opieka nad twórczością naukową, harmonizowanie różnorodnych związków, instytucyj, w jedną całość, wychowanie państwowe, jako proces, kształtujący indywidualność, charakter i osobowość wychowanka — oto niektóre tylko funkcje państwa, nastawione na bezkresną przyszłość. Państwo dba o najgłębsze indywidualne wartości człowieka, dając warunki dla ich realizacji. Idea kształtowania moralnego, opartego na sprawiedliwych podstawach socjalnych oraz na poczuciu odpowiedzialności wobec własnego sumienia i państwa za urzeczywistnienie własnych twórczych możliwości, jest przecież domeną wychowania państwowego.

Książkę warto przeczytać, aby skonfrontować z nią własny światopogląd pedagogiczny, tem bardziej, że autor osnuł swe rozważania na obszernym materjale bibljograficznym i zapoczątkował na polskim terenie rozważanie zagadnienia: państwo a Kościół na odcinku wychowawczym.

Józef Czarnecki (Lublin.)

Ks. St. Bednarski, T. J.: JEZUICI POLSCY WOBEC NOWEJ ORDYNACJI STUDJÓW. Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków, 1935. Str. 36. Cena zł —,50.

Słynna jezuicka Ratio studiorum ujmowana jest zwykle (m. in.: Kot: Historja wychowania), jako zbiór przepisów, usztywniających praktykę szkolną nawet w jej najdrobniejszych momentach. Atoli każda z prowincyj jezuickich miała pewne minimum własnej autonomji. Już sam proces po-

wstawania „ordynacji studjów" wskazuje na to. Autor właśnie wykazuje na podstawie nowego źródłowego dokumentu, że jezuici polscy odnieśli się krytycznie do projektu gen. Akwawiwy, wykazując niezmiernie wartościowe dążności pedagogiczne. Studja teologiczne według nich nie powinny się odbywać — jak to jest w projekcie — wyłącznie w ramach tomizmu („Summa" św. Tomasza), ale mieć jak najszerszą podstawę i charakter jednolity. Scholastyka nie ma racji bytu jako odrębny przedmiot, jedynie jako środek i jedno ze źródeł w dyskusji. W ten sposób polski zakon T. J. wyprzedził o całe dwa wieki zupełną likwidację scholastyki. Jezuici polscy odrzucali również projekt używania łaciny w mowie prywatnej. — Broszura zainteresuje studjujących historję wychowania, gdyż wnosi w tę dziedzinę nowe i nieznane poglądy. Jest poważnym przyczynkiem do dziejów polskiego szkolnictwa jezuickiego w pierwszym — żywotnym jego okresie. Książka mimo swej naukowości pisana jest stylem łatwym. J. Czarnecki (Lublin).

LA REFORME SCOLAIRE POLONAISE. Bureau International d'éducation. Genève. 1934. Str. 41. Cena Fr. 1,50.

Jako przyczyny reformy szkolnictwa w Polsce książka podaje przystosowanie wychowania do życia społecznego i przygotowanie przez wychowanie przyszłego życia. Czynniki polskie zdają sobie sprawę, że kryzys moralny jest głębszy aniżeli kryzys gospodarczy, stąd też przekształcenie szkół w wspólnoty życia i pracy zostało uznane za konieczność.

W dalszym ciągu książka omawia ustawę o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r., ducha nowych programów, oraz zwraca uwagę na pracę ognisk metodycznych około realizacji programów.

Za najcharakterystyczniejsze momenty naszej reformy szkolnej podano uwzględnienie warunków społecznych dziecka, odwołanie się metod nauczania do aktywności dziecka, dążności do ożywienia sił narodowych, dotychczas rozsianych, by zespolić je w jeden żywy i zdyscyplinowany organizm. L. Bd. (B.)

J. Flisak: WYCHOWANIE FIZYCZNE W ORGANIZACJACH MŁODZIEŻY POZASZKOLNEJ. Podręcznik dla instruktora. Warszawa. 1935 r. Nakładem Polskiego Komitetu Opieki Nad Dzieckiem. Str. 78. Cena zł 1,30.

Autor ujmuje zagadnienie w sposób praktyczny, zgodnie z przeznaczeniem książki. Podręcznik zawiera siedem rodzajów: cele wychowania fizycznego, znaczenie ćwiczeń fizycznych w organizacjach młodzieży, zasady i formy ćwiczeń fizycznych, organizacja pracy instruktora, wskazówki metodyczne, wskazówki higjeniczne, program pracy: ogólny i szczegółowy. Ilustracje i szczegółowy rozkład pracy instruktora na tygodnie, z uwzględnieniem sezonów sportowych, podnosi wartość podręcznika.

POSTACIE ŚWIĘTYCH. Nakładem Księgarni św. Wojciecha. Poznań 1935 r.

W nr. 20/1934 „Przyjaciela Szkoły" omówiliśmy 27 broszur cyklu „Postacie Świętych". Obecnie ukazało się dalszych siedm krótko skreślonych żywocików. Są to życiorysy: św. Franciszka z Asyżu w opracowaniu Krystyny Saryusz-Zaleskiej, św. Anny, pióra inż. Szczepana Jeleńskiego, św. Michała Archanioła przez dr. L. Jeleńską, św. Barbary przez Annę Szottową, św. Róży z Limy przez R. Jańczakowską, św. Dominika i Krzysztofa obydwa w opracowaniu M. Pachuckiego.

Broszury zdobią pięknie wykonane wizerunki Świętych, pędzla Anieli Pawlikowskiej lub Wacława Boratyńskiego. Cena poszczególnego zeszyciku zł —,30. Żywociki odznaczają się pięknym stylem, krytycyzmem i wartością celową. X. M. (R.)

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.